

Strategisk læring i samfunnsfag

*Hvordan kan lærere arbeide for å realisere læreplanintensjoner
på mellomtrinnet?*

Eva Parelius



Masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk

ILS

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2009

Forord

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Dag Fjeldstad som har veiledet meg gjennom hele prosessen med sin faglige kompetanse. Jeg valgte å skrive ferdig masteroppgaven i Tanzania. Oppholdet hernede er ikke relatert til oppgaven, men han har likevel vært veldig hjelpsom under prosessen.

Tusen takk til deg Kyrre Vigestad som har tatt på seg jobben med å få skrevet ut oppgaven og levere den.

Tusen takk!

Sammendrag

Den norske skole er i stadig forandring og den ene reformen avløser den andre og mediebildet er daglig preget av debatter angående den norske skole og utdanningssystemet. Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006 og målet med den nye reformen er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i opplæringen. De grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skolen, samfunnet og arbeidslivet. Læreplanene har siden etterkrigstiden gjennomgått en utvikling fra å være utformet som minstekravsplaner deretter som rammeplaner. Minstekravsplanene anga hva elevene som et minimum skulle lære på skolen. Denne planen ble avløst av retningsgivende rammeplaner. Disse lærerplanene ga lærere og skolen en frihet til å samarbeide og til å legge opp planer for den enkelte elev samt å utarbeide lokale planer for virksomheten ved skolen.. I 1997 ble den friheten lærere og skole hadde hatt strammet inn. Alle elevene skulle tilegne seg felles referanserammer og mål, og hovedmomenter for de ulike årstrinnene ble derfor angitt. Tema- og prosjektarbeid ble gjort obligatorisk og det ble innført begrensninger i lærerens tradisjonelle metodefrihet (Engelsen 2006:25-26).

Den nye opplæringsloven fra 1999 ga lærerne tilbake noe av den lokale friheten. De kunne til en viss grad velge plasseringen av mål og hovedmomenter og prosentandelen som ble gitt til prosjektarbeid ble veiledende. (Ekeberg, Holmberg 2004: 21). Kunnskapsløftet gir tillit til den enkelte lærer og skoleleder til hvordan god læring skapes og gjennomføres. Lærere blir her gitt et større spillerom innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål. Den gir også lærere en større mulighet til å bruke lokalbasert undervisning, noe som er viktig for den generelle læringen og intellektuelle utviklingen for den enkelte eleven og elevgruppa (Engelsen 2006: 25-27).

Formålet med samfunnsfaget er å medvirke til forståelsen av og oppslutningen av grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, likestilling og til aktivt

medborgerskap og demokratisk deltakelse. Opplæringen i samfunnsfaget skal sette søkelys på naturlige og menneskeskapte forhold på jorda. Samfunnsfaget er også et holdningsdannende fag som vektlegger både den individuelle eleven og interaksjonen som foregår i klasserommet. Som et reflekterende individ kan mennesket forme seg selv. Som politisk individ kan mennesket påvirke omgivelsene sine (K06 2006: 117).

Samfunnsfaget er et identitetsskapende fag. Når eleven oppnår en god forståelse for hvilke ferdigheter faget kan gi dem, kan dette hjelpe de til å bli mer bevisst om hvordan de kan bruke kunnskapen både i forståelsen av sine egne omgivelser og seg selv som del av samfunnet og det sosiale. Samtidig er det et komplekst fag som utfordrer eleven på ulike metoder.

”Læring skjer ved at det nye forstås ut i fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk” (K06 2006: 10). Et konstruktivistisk læringssyn som tar utgangspunkt i at læring er en aktiv prosess, der den som lærer selv bygger opp sin egen kunnskap. Dette læringssynet tar utgangspunkt i at læring ikke utelukkende handler om å konstruere ny kunnskap. Det handler i like stor grad om å rekonstruere tidligere kunnskap i forhold til ny. Læring skjer ved at det nye forstås med utgangspunkt i det kjente. De begreper man er fortrolig med setter rammen for forståelsen.

Faget er komplekst og elevene utfordres på mange områder. Som nyutdannet samfunnsfaglærer synes jeg det er interessant å se nærmere på hvordan skolen forbereder elevene til å være deltakere i samfunnet og hvordan de velger å legge opp undervisningen for å realisere målene i læreplanen.

Både staten og samfunnet har interesse av hvordan skolen er med på å forme neste generasjon av borgere. Selv om lærerplaner og bøker legger føringer for undervisningen, er det å studere verden utenfor skolen og samle kunnskap en viktig del av læringen. Det er læreren sin oppgave å vise hvordan kunnskapen eleven lærer i skolen kan forenes med samfunnet utenfor. Dialogen mellom lærer/elev og elev/elev

som foregår i klasserommet hjelper eleven til å sette ord på kunnskapen. Læring er en aktiv prosess hvor eleven selv må være aktiv i møte med utfordrende læringssituasjoner.

I denne oppgaven vil jeg vektlegge hvordan en strategisk tilnærming til læring av faget er med til å sette læringen i et system. Tilnærmingen tar hensyn til den enkelte elev og det sosiale fellesskapet. Et kritisk og reflekterende fellesskap er en forutsetning for å kunne diskutere og være i stand til å vurdere sitt eget standpunkt. Ved å ha ulike perspektiver på undervisningen vil jeg vise hvordan den enkelte elev kan tilegne seg kunnskap på en best mulig måte og til å bli kritiske og reflekterte samfunnsborgere. Jeg vil se på sammenhengen mellom kompetansemål, ferdighetsprinsipper og undervisning; hovedproblemstilling i oppgaven er:

Hvordan kan lærere arbeide for å realisere læreplanintensjoner i samfunnsfag på mellomtrinnet?

Gjennom egen empiri og analyse vil jeg forsøke å komme frem til data som støtter en strategisk tilnærming til læring av faget.

Empirien er hentet fra mitt observasjonsstudie foretatt ved en skole i Ås. Dette vil jeg sette opp mot Solhaug sin artikkel ”*Strategisk læring i samfunnsfag*” som viser oss hvordan vi kan sette læringen av faget system. Det var derfor viktig for meg å finne en skole som brukte prosjekt som en arbeidsmetode for å relatere dette til strategisk læring.

Prosjektarbeid er en arbeidsform som gir gode muligheter til å integrere stoff og til å gi eleven trening i ulike arbeidsmåter. Et prosjektarbeid kan deles inn i 8 faser; Introduksjon, emnevalg, planlegging, utføring, produktframstilling, vurdering og etterarbeid. Dette kan sidestilles med hvordan Solhaug beskriver temaundervisning.

Solhaug foreslår i sin artikkel at lærere designer et læringsmiljø og skaper en didaktisk rytme mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter for å fremme elevers læringsstrategier. Hovedelementer i denne rytmen er begrepsfokusering og

helhetslæring, individuell og sosial bearbeiding av kunnskap, og å gi elever ulik utfordring gjennom å ta ulike roller i opplæringen (Solhaug 2006:231).

Læring handler om å utvikle seg på alle nivåer og det er gjennom samvær eleven tilegner seg de normer og roller som er i samfunnet. I dette læringsmiljøet bygger undervisningen på et tema som er valgt av lærer. Undervisningen kan innledes med blant annet foredrag. Deretter gjør elevene egne undersøkelser innenfor en del av temaet. Når elevene har skaffet seg kunnskaper og informasjon om emnet går elevene sammen i grupper og bearbeider/oppsummerer hva de har kommet frem til. Når dette er ferdig underviser de forskjellige gruppene hverandre slik at alle elevene får dekket hele temaet. Denne form for undervisning aktiviserer alle elevene og læreren får en rolle som rådgiver for alle gruppene. Her får både den svake og sterke eleven mulighet til å undervise medelever. Undervisningen avsluttes med en oppsummering og evt spørsmål. Lærerens oppgave i ettertid blir å følge opp undervisningen med en evaluering og tester (Solhaug 2006: 232).

Kapitel 1 tar for seg de grunnleggende ferdighetene. Innledningsvis stiller jeg spørsmål om hvordan skal man legge opp undervisningen etter kunnskapsløftet og samtidig integrere ferdighetsprinsippene? De grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, og fagene er i ulik grad egnet for utvikling av slike ferdigheter, men mål for de grunnleggende ferdigheter er forsøkt integrert i læreplanen for alle fag på det enkelte fags premisser og på relevante nivåer (Engelsen 2006: 97).

Videre i kapitel 2 tar jeg for meg strategisk læring inndelt i underkapitler som tar for seg relevante temaer innenfor emnet. Jeg har valgt å bruke Solhaug sin artikkel for å vise hvordan vi kan bygge et godt læringsmiljø. Dette læringsmiljøet bygger på både individuelle og sosiale læringsaktiviteter. Det er ikke dermed sagt at all undervisning i faget behøver å legges opp etter denne metode, men denne læringsformen kan være med å bidra til god læring hos elevene og man ivaretar variasjonen i undervisningen.

Observasjonsstudiet og samtalene som jeg har hatt med lærerne har gitt meg en indikasjon på hvordan et lærerteam ved en skole velger å planlegge for utvikling av grunnleggende ferdigheter og hvordan de følger opp og vurderer elevenes utvikling disse.

Avsnittene innen metodekapitlet belyser metode som teori og hvilke metodiske avklaringer jeg har gjort. Neste kapittel er en analyse kunnskapsløftet og hvordan prinsippet om fritt metodevalg virker inn på måten å tenke undervisning og læring på.

Kapittel 5 er drøftingsdelen av oppgaven. Jeg har valgt å kalle dette ”Kultur for læring”.

Hvordan skal skolen legge til rette for å kunne tilpasse seg ett mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn?. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (St. meld.nr 30. 2003-2004:24).

Nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon er knyttet til læringen som skjer i det daglige arbeidet. Kunnskapsløftet gir skolen en lokal frihet til å fastsette en del av fag- og timefordelingen. Det gis tillit til at den enkelte lærer og skoleleder selv vet hvordan god læring kan skapes og gjennomføres innenfor de mål som er satt. Dette krever et godt og fleksibelt samarbeid mellom lærere og skoleleder (St. meld.nr 30. 2003-2004:25).

Problemstillingen i oppgaven berører flere problemfelt. Det norske skolesystemet har gjennom tidene vært utsatt for mange endringer. Dette gjelder også for samfunnet vi lever i. Tradisjonelt har lærerrollen blitt betraktet som en formidlerrolle hvor eleven har vært passive i læringssituasjonen. I Kunnskapsløftet 06 står det at læring og undervisning ikke er det samme. Undervisning er noe som blir utført av en annen og

god undervisning setter læring i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Vellykket læring krever en dobbelt motivering; både hos eleven og læreren (K06 2006:10).

Den samfunnssituasjonen vi har i dag skaper et enda større behov for individuell refleksjon omkring de variasjoner vi har i de ulike livsformer. Dette vil også den enkelte elev oppleve i deres møte med skolen. Dagens skole er vel den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Dette innebærer utfordringer og andre muligheter for den enkelte elev og lærer. Her møtes klassekamerater, foreldre og lærere med ulik bakgrunn og kultur. Det kreves mer av elevene å forholde seg til og håndtere ulikhetene, men det store mangfoldet i dagens elevgrupper er også en viktig ressurs i læringsmiljøet.

Ved hjelp av Solhaug sin artikkel har jeg prøvd å vise hvordan en strategisk læring i faget er med til å sette læring av faget i et system. Læreren må gjøre begreper og teorier tilgjengelig for elevene. Videre må de organisere læringsaktiviteter som fremmer konstruksjon av den intenderte meningen. Læreren må skape en undervisning som gjør det klart for elevene å konstruere forståelse. Elevene blir i stand til å bygge opp sin kunnskap og ferdigheter som kan overføres til andre fag samtidig med at de også får et forhold til egne og andres holdninger. Det er derfor viktig at undervisningen er lagt til rette slik at den enkelte elev selv er med på å utvikle egne ferdigheter og kunnskap.

Datamaterialet i analysen belyser hvordan et lærerteam velger å legge til rette for undervisning i samfunnsfag. Materialet har jeg brukt i fremstillingen av det læringsfellesskapet Solhaug beskriver. Et læringsfellesskap hvor man integrerer sosiale og individuelle læringsaktiviteter. Her har lærere mulighet til å tilpasse strategier for lesing, skriving og muntlige aktiviteter.

Innhold

FORORD	2
SAMMENDRAG.....	3
INNLEDNING.....	12
1. UTVIKLING AV DE GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER.....	16
2. STRATEGISK LÆRING.....	22
2.1 STRATEGISK LÆRING I SAMFUNNSFAGET	24
2.2 LÆRINGSSTRATEGIER	29
2.3 PROSJEKTARBEID / TEMAUNDERVISNING	30
2.4 LÆRINGSFELLESSKAP BASERT PÅ PROSJEKT / TEMAUNDERVISNING	33
2.5 OBSERVASJONSFASEN	39
2.6 UTFORDRINGER KNYTTET TIL ARBEIDSFORMEN.....	40
3. METODE	44
3.1 REFLEKSJON OVER METODE	44
3.2 PLANLEGGING.....	46
3.3 ETIKK	47
3.4 UTVALG.....	48
3.5 INTERVJU SOM METODE.....	49
3.6 VERIFISERING	51
3.7 ANALYSE.....	52
4. KUNNSKAPSLØFTET.....	54
4.1 FRITT METODEVALG	57
5. KULTUR FOR LÆRING OG UTVIKLING.....	63

5.1	DRØFTING	64
5.2	AVSLUTNING	68
KILDELISTE		70
INTERVJUGUIDE		72

Innledning

Den norske skole er i stadig forandring og den ene reformen avløser den andre og mediebildet er daglig preget av debatter angående den norske skole og utdanningssystemet. Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006 og målet med den nye reformen er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i opplæringen. De grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skolen, samfunnet og arbeidslivet. Læreplanene har siden etterkrigstiden gjennomgått en utvikling fra å være utformet som minstekravsplaner deretter som rammeplaner. Minstekravsplanene anga hva elevene som et minimum skulle lære på skolen. Denne planen ble avløst av retningsgivende rammeplaner. Disse lærerplanene ga lærere og skolen en frihet til å samarbeide og til å legge opp planer for den enkelte elev samt å utarbeide lokale planer for virksomheten ved skolen..

I L97 ble den friheten lærere og skole hadde hatt strammet inn. Alle elevene skulle tilegne seg felles referanserammer og mål, og hovedmomenter for de ulike årstrinnene ble derfor angitt. Tema- og prosjektarbeid ble gjort obligatorisk og det ble innført begrensninger i lærerens tradisjonelle metodefrihet (Engelsen 2006:25-26).

Den nye opplæringsloven fra 1999 ga lærerne tilbake noe av den lokale friheten. De kunne til en viss grad velge plasseringen av mål og hovedmomenter og prosentandelen som ble gitt til prosjektarbeid ble veiledende. (Ekeberg, Holmberg 2004: 21). Kunnskapsløftet gir tillit til den enkelte lærer og skoleleder til hvordan god læring skapes og gjennomføres. Lærere blir her gitt et større spillerom innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål. Den gir også lærere en større mulighet til å bruke lokalbasert undervisning, noe som er viktig for den generelle læringen og intellektuelle utviklingen for den enkelte eleven og elevgruppa (Engelsen 2006: 25-27).

Formålet med samfunnsfaget er å medvirke til forståelsen av og oppslutningen av grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, likestilling og til aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse. Opplæringen i samfunnsfaget skal sette søkelys på naturlige og menneskeskapte forhold på jorda. Samfunnsfaget er også et holdningsdannende fag som vektlegger både den individuelle eleven og interaksjonen som foregår i klasserommet. Som et reflekterende individ kan mennesket forme seg selv. Som politisk individ kan mennesket påvirke omgivelsene sine (K06 2006: 117).

Samfunnsfaget er et identitetsskapende fag. Når eleven oppnår en god forståelse for hvilke ferdigheter faget kan gi dem, kan dette hjelpe de til å bli mer bevisst om hvordan de kan bruke kunnskapen både i forståelsen av sine egne omgivelser og seg selv som del av samfunnet og det sosiale. Samtidig er det et komplekst fag som utfordrer eleven på ulike metoder.

”læring skjer ved at det nye forstås ut i fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk” (K06 2006: 10). Et konstruktivistisk læringssyn som tar utgangspunkt i at læring er en aktiv prosess, der den som lærer selv bygger opp sin egen kunnskap. Dette læringssynet tar utgangspunkt i at læring ikke utelukkende handler om å konstruere ny kunnskap. Det handler i like stor grad om å rekonstruere tidligere kunnskap i forhold til ny. Læring skjer ved at det nye forstås med utgangspunkt i det kjente. De begreper man er fortrolig med setter rammen for forståelsen.

Faget er komplekst og elevene utfordres på mange områder. Som nyutdannet samfunnsfaglærer synes jeg det er interessant å se nærmere på hvordan skolen forbereder elevene til å være deltakere i samfunnet og hvordan de velger å legge opp undervisningen for å realisere målene i læreplanen.

Både staten og samfunnet har interesse av hvordan skolen er med på å forme neste generasjon av borgere. Selv om lærerplaner og bøker legger føringer for undervisningen, er det å studere verden utenfor skolen og samle kunnskap en viktig

del av læringen. Det er læreren sin oppgave å vise hvordan kunnskapen eleven lærer i skolen kan forenes med samfunnet utenfor. Dialogen mellom lærer/elev og elev/elev som foregår i klasserommet hjelper eleven til å sette ord på kunnskapen. Læring er en aktiv prosess hvor eleven selv må være aktiv i møte med utfordrende læringssituasjoner.

I denne oppgaven vil jeg vektlegge hvordan en strategisk tilnærming til læring av faget er med til å sette læringen i et system. Tilnærmingen tar hensyn til den enkelte elev og det sosiale fellesskapet. Et kritisk og reflekterende fellesskap er en forutsetning for å kunne diskutere og være i stand til å vurdere sitt eget standpunkt. Ved å ha ulike perspektiver på undervisningen vil jeg vise hvordan den enkelte elev kan tilegne seg kunnskap på en best mulig måte og til å bli kritiske og reflekterte samfunnsborgere. Jeg vil se på sammenhengen mellom kompetansemål, ferdighetsprinsipper og undervisning; hovedproblemstillingen i oppgaven er:

Hvordan kan lærere arbeide for å realisere læreplanintensjoner i samfunnsfag på mellomtrinnet?

Gjennom egen empiri og analyse vil jeg forsøke å komme frem til data som støtter en strategisk tilnærming til læring av faget. Kapittel 1 tar for seg de grunnleggende ferdigheter. Innledningsvis stiller jeg spørsmålet om hvordan man skal legge opp undervisningen etter kunnskapsløftet og samtidig integrere ferdighetsprinsippene.

Kapittel 2 omhandler temaene: Strategisk læring, strategisk læring i samfunnsfag, læringsstrategier, prosjektarbeid/ temaundervisning, læringsfellesskap basert på prosjekt/ temaundervisning, observasjonsfasen, utfordringer knyttet til arbeidsformen.

Trond Solhaug og Ann Brown forslår i sine artikler at lærere designer et læringsmiljø og skaper en didaktisk rytme mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter for å fremme elevers læringsstrategier. Hovedelementer i denne rytmen er begrepsfokusering og helhetslæring, individuell og sosial bearbeiding av kunnskap, og å gi elever ulik utfordring gjennom å ta ulike roller i opplæringen (Solhaug 2006:231).

Kapitel 3 er en beskrivelse av forskningsmetode relatert til gjennomføringen av min undersøkelse. Avsnittene belyser metode som teori og hvilke metodiske avklaringer jeg har gjort.

Kapitel 4 er delt i to hoveddeler, hvor det første omhandler kunnskapsløftet. Derfor har avsnittet om fritt metodevalg fått plass i dette kaitlet. Avsnittet handler om hvordan prinsippet om fritt metodevalg virker inn på måten å tenke undervisning og læring.

Problemstillingen i oppgaven berører flere problemfelt. Det norske skolesystemet har gjennom tidene vært utsatt for mange endringer. Dette gjelder også for samfunnet vi lever i. Tradisjonelt har lærerrollen blitt betraktet som en formidlerrolle hvor eleven har vært passive i læringssituasjonen. I Kunnskapsløftet 06 står det at læring og undervisning ikke er det samme. Undervisning er noe som blir utført av en annen og god undervisning setter læring i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Vellykket læring krever en dobbelt motivering; både hos eleven og læreren (K06 2006:10).

Kapitel 5 er selve drøftingsdelen av oppgaven. Jeg har valgt å kalle dette ”kultur for læring og utvikling”. Jeg har hentet et eksemel fra en artikkel hvor de tar de opp spørsmålet om det er nødvendig med en endring i lærerrollen. De viser til erfaringer gjort ved en skole hvor lærerne har endret rolle fra underviser til veileder. Her har fokuset vært å lære elevene gode læringsstrategier og ulike arbeidsmåter. I denne sammenheng blir lærer en viktig samarbeidspartner i den nye læringssituasjonen. Arbeidsformen krever at lærer i tillegg til å ha fokus på kunnskapsoverføring må han/hun også bygge og utvikle gode relasjoner til den enkelte elev med sikte på elevens kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling.

1. Utvikling av de grunnleggende ferdigheter

Hvordan skal man legge opp undervisningen etter kunnskapsløftet og samtidig integrere ferdighetsprinsippene?

Dette er for mange lærere en utfordring, spesielt de som har arbeidet etter L97 i mange år. Her har arbeidsmåtene vært nedfelt i kompetansemålene.. To av mine informanter hadde arbeidet etter L97, men de så ikke en forskjell i arbeidsmåten. Dette skyldes nok at de fremdeles venter på lærerverk som er tilpasset kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet åpner opp for arbeidsmåter som gir elevene rom til egenaktivitet. Et konstruktivistisk læringssyn tar utgangspunkt i at læring ikke utelukkende handler om å konstruere ny kunnskap. Det handler i like stor grad om å rekonstruere tidligere kunnskap i forhold til ny. Læring skjer ved at det nye forstås med utgangspunkt i det kjente. De begreper man er fortrolig med setter rammen for forståelsen (Koritzinsky 2006:32). Skolen jeg brukte begynte å bruke kunnskapsløftet for 2 år siden, men med bøker rettet mot L97. De har derfor vært aktive på biblioteket for å finne lærerstoff som passer og de har hentet mye informasjon på internettet. De så ikke på dette som et problem og mente selv at de fikk dekket opplæringen av de grunnleggende ferdighetene med de fagtekstene som de benyttet seg av.

De grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, og fagene er i ulik grad egnet for utvikling av slike ferdigheter. På skolen har alle elevene krav på, ut fra sine egne forutsetninger å få tilpasset hjelp til utvikling av disse ferdighetene (K06 2006). Oppgaven som elevene arbeidet med ved den skolen jeg observerte var ikke nivåinndelt, dette betød at alle ble vurdert ut ifra de samme mål. Spørsmålene i oppgaven var tatt direkte ut fra kompetansemålene i kunnskapsløftet. I samtalen som jeg hadde med lærerne spurte jeg blant annet om de bryter ned målene for grunnleggende ferdigheter?

Den ene læreren svarte:

... ”Målene i oppgaven er hentet direkte ut ifra målene som står i kunnskapsløftet. Oppgaven ble laget ut i fra målene.. Jeg tenker sånn at målene er basert på de grunnleggende ferdighetene”

Her prøvde jeg å spørre igjen om de brøt ned målene for å ta hensyn til de grunnleggende ferdighetene og om de var i fokus når oppgaven ble laget.

... ”det er jo ikke alle oppgavene som er ordrett fra målene. Målene er jo basert på de grunnleggende ferdighetene. Jeg tenker sånn at de blir jo dekket når man jobber med de målene, men vi har jo fokusert på norskfaget fordi det er mye lesing og skriving (Hilde)”.

... ” i norsk har vi jo ulike metoder for å lære eleven å tilegne seg faktastoff. Regning har vi ikke tenkt så mye på, men de tolker jo diagrammer og tabeller. Vi har sett på kompetansemålene når vi lagde oppgaven, ikke de grunnleggende ferdighetene (Siri)”.

Dette betyr at elevene har arbeidet individuelt med et prosjekt i 5 uker og det er det endelige resultatet som blir vektlagt. Her tror jeg skolen ville fått mer ut av prosjektet hvis planleggingen og gjennomføringen hadde vært mer strategisk. En strategisk oppbygging av samfunnsfaget er med til å skape en helhet i undervisningen. Den gjentakende måten å arbeide på er med til å skape en rytme hvor læring står i fokus. Det blir en helhet i undervisningen som gir rom for samtaler, bruk av kunnskap og samarbeid. Samfunnsfaget er et komplekst fag og det krever aktive elever. Elevene utfordres i å søke, finne, lese, forstå, analysere og reflektere. De skal også lære å observere, tolke, beskrive og sammenligne sosiale situasjoner samtidig med at de også skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelene.

Oppgaven som elevene arbeidet med var ikke nivåinndelt, men den var den muntlig tilpasset den enkelte elev. Elevene fikk veiledning og tilrettelegging i hvordan de skulle gripe an de forskjellige oppgavene for å nå målene som var satt. Som forsker er

jeg derfor opptatt av hvordan lærerne ved skolen forstår og fortolker utviklingen av grunnleggende ferdigheter innenfor samfunnsfaget.

...” det er en diskusjonsundervisning hvor elevene må komme med sine meninger innenfor det temaet vi arbeider med. Når det gjelder oppgaven de har arbeidet med er vi mest opptatt av resultatet av prosjektet. Når elevene arbeider i grupper er det hva gruppa legger frem for klassen som vi er opptatt av. Den muntlige presentasjonen som de gjør fremfor klassen blir resultatet av hva de har jobbet med. Elevene får da en direkte vurdering fra oss og medelever. I samfunnsfaget blir det ikke så ofte de har muntlige presentasjoner, vi ser derfor ikke på utviklingen av det muntlige isolert i faget, vi ser på det som en helhet i alle fag. Vi har heller ikke vurdert den enkelte elev i utvikling av grunnleggende ferdigheter. Generellt så synes vi det er en utvikling på alle elevene fordi de må forklare seg muntlig i alle fag (Hilde)”.

Et av målene i kunnskapsløftet er at alle elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter. Når eleven oppnår en god forståelse for hvilke ferdigheter faget kan gi dem vil de også bli bevisst om hvordan de kan bruke kunnskapen både i forståelsen av sine egne omgivelser og seg selv som del av samfunnet og det sosiale. Svarene viser at lærerne ikke er veldig fokusert på de grunnleggende ferdighetene. De har valgt å tolke det dithen at så lenge de følger kompetansemålene dekker de også opplæringen av de grunnleggende ferdighetene.

Hvis man sier at læring består av 3 komponenter: Innlæring, overføring og gjenhenting så er det viktig for lærere å vite hvilke prinsipper som fungerer best i forhold til å etablere nye kunnskaper og ferdigheter. Læringen som skjer skal også kunne overføres til andre sammenhenger. Dette betyr at den utviklingen eleven har av grunnleggende ferdigheter i et fag også skal overføres til andre fag. Jeg spurte derfor lærerne om de overførte den kunnskapen eleven hadde i norskfaget til samfunnsfaget. Jeg som forsker er her opptatt av om eleven er i stand til å gjenhente den kunnskapen den sitter inne med og overføre dette til et annet fag.

... ” det er mer avskrift I samfunnsfag I forhold til norskfaget, her må eleven bruke mer sitt eget språk. Det blir derfor to forskjellige skriftarbeider. Vi ser ikke på de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag.....,ihvertfall ikke isolert, de blir vurdert utifra det arbeidet de gjør. Vi er ikke så opptatt av å rette tekstene i samfunnsfag med hensyn til grammatikken. Med den sterke eleven gjør vi det fordi vi har andre forventninger til denne eleven. Når det gjelder de svake er vi mest opptatt av at de gjør oppgavene (Hilde) ”.

... ” den sterke eleven får lov til å være litt hjelpelærer. Vi prøver hele tiden å tilpasse oppgavene til den enkelte elev. Areidsplanen som elevene arbeider med i det daglige er delt inn i 5 nivåer. Det er ikke så store forskjeller men vi har her prøvd å tilpasse planen til den enkelte elev. Vi er bekymret for å sende noen av elevene våre over til ungdomskolen til høsten. Vi har mange svake elever som ikke mestrer 7 klassepensumet i mange av fagene. De mestrer ikke målene som er satt og det bekymrer oss (Siri) ”.

Kompetansemålene i kunnskapsløftet viser at elevene etter endt 4 trinn skal ha lært om blant annet det nære i samfunnet. Begrepsforståelsen som elevene har lært her skal så overføres til neste trinn. Solhaug bruker her begrepet ”first and second learning”. Som betyr at man først lærer begrepene for deretter å kunne sette de i et samfunnsmessig sammenheng. Jeg opplevde under min observasjon at mange av elevene ikke mestret å forklare en del begreper. Dette gjorde at de ikke var i stand til å svare på enkelte av spørsmålene i oppgaven. Dette var begreper som: naturressurser, bosetninger og næringer. Strategisk læring i samfunnsfag vektlegger begrepsfokusering og helhetslæring, individuell og sosial bearbeiding av kunnskap og at man gir elevene ulike utfordringer gjennom å ta ulike roller i opplæringen. Selv om lærerne ga uttrykk for at de hadde en strategisk læring i samfunnsfaget virket det ikke som at lærerne var bevisste nok i tilretteleggingen av undervisningen. Det var for mye tilfeldigheter.

Kunnskapsløftet formulerer det felles formålet med samfunnsfaget på følgende måte:

”Mennesket samhandler gjennom språk og uttrykksformer preget av den kulturen de vokser inni. Som reflekterende individ kan mennesket forme seg selv. Som politisk individ kan mennesket påvirke sine omgivelser. Som moralsk individ er mennesket ansvarlig for konsekvensene av sine handlinger. Samfunnsfaget skal derfor utdype forståelsen av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige liv og stimulere til erkjennesle av mangfoldet i samfunnsformer og levesett. På denne bakgrunn skal faget forsterke elevens evne til å tenke fritt, perspektivtrikt, kritisk og tolerant. Ved å påvirke elevens lyst til å søke kunnskap om samfunn og kulturer skal faget også fremme evnen til å diskutere, resonnere og til å løse problemer i samfunnet. På den måten vil faget, gjennom stimulering av nysgjerrighet, undring og skapende arbeid, bidra til å styrke elevens evne til å forstå seg selv, mestre sin verden og motivere til ny innsikt og livslang læring” (K06 2006: 117).

Dette viser at samfunnsfaget er et komplekst fag. Samfunnet vi lever i er med til å påvirke elevenes politiske kunnskaper, oppfatninger og holdninger. Begrepslæring i faget er derfor viktig. Når begrepene er lært må de bearbeides og deretter brukes for å settes inn i en større sammenheng. Det er derfor viktig at undervisningen organiseres slik at eleven kan bruke den tillærte kunnskapen i samtaler med medelever og lærer.

Dette kapittelet har tatt for seg hvordan strategisk tilnærming til læring av faget er med til å sette læringen i et system. Tilnærmingen tar hensyn til den enkelte elev og det sosiale fellesskapet. Et kritisk fellesskap er en forutsetning for å kunne diskutere og være i stand til å vurdere sitt eget standpunkt. Ved å ha ulike prespektiver på undervisningen har jeg prøvd å vise hvordan eleven kan tilegne seg kunnskap på en best mulig måte og til å bli kritiske og reflekterte samfunnsborgere. Solhaug viser oss i sin artikkel viktigheten av å ha en felles læringsplattform. Dette er også grunnlaget i oppgaven.

Ved hjelp av læringsplattformen vil jeg prøve å vise en metode som lærere kan arbeide med for å nå målene i samfunnsfaget og som ivaretar de grunnleggende ferdigheter. Jeg mener ikke å fremstille en universal metode, valg av metode må skje i

sammenheng med en refleksjon over de mål man skal arbeide med. Dette kan være en metode når klassen skal arbeide med prosjekt/temabasert undervisning.

2. Strategisk læring

Solhaug viser oss i sin artikkel viktigheten ved å ha en felles læringsplattform. En modell som fanger opp mange teoretiske betraktninger, forskningsresultater og anvendelsesmuligheter som står sentralt innenfor området selvregulert læring og læringsstrategier er utarbeidet av Weinstein, Bråten og Andreassen. Modellen opererer med fire hovedkomponenter: kunnskaps- og ferdighetskomponenten, motivasjonskomponenten, selvreguleringskomponenten og den konteksten som læringen foregår i. Det er samspillet mellom komponentene som man mener gir effektiv og kvalitativ god læring. En mulig tilnærming til undervisning i strategisk og selvregulert læring er å integrere dette i samfunnsfagundervisningen. Lærere underviser da ikke bare i hva eleven skal lære, men også hvordan de skal lære (Weinstein m.fl. 2006: 29-30).

Samfunnsfaget er et komplekst fag hvor elevene blir utfordret på ulike områder. For å lære faget kreves det at eleven er aktiv og delaktig i undervisningen. Weinstein m.fl. forklarer begrepet strategisk læring ved å vise til egenskaper hos en elev som er strategisk i sin læring. De strategiske elevene jobber målrettet og har stor tro på at de kan lykkes med læringen, samtidig med at de har en klar oppfatning til hvordan de kan løse ulike læringsoppgaver. Når de møter problemer som de ikke kan løse på egenhånd vil de søke hjelp hos en lærer. De innehar et repertoar av læringsstrategier og fremgangsmåter og har vilje og evne til å bruke dem (Weinstein m.fl. 2006 :27-28).

Solhaug påpeker at faget har en didaktisk utfordring fordi det er 5 universitetsfag som kvalifiserer en lærer til å undervise i faget. Dette fører til en uklar identitet og struktur når det gjelder oppbygging av faget. Det som er viktig med hensyn til strategisk læring er at man tar utgangspunkt i målene som er festet i kunnskapsløftet og hvordan man vektlegger de ulike målsettingene.

Skolen → samfunnet → det sosiale aspektet ved læring

Dette belyser han ved å vise til 3 utsagn fra Dewey:

”Jeg tror at all utdanning innebærer at individet tar del i menneskehetens sosiale bevissthet”.

Dewey mente at en av skolens viktigste oppgaver var å bygge bro mellom samfunnet og skolen. Broen er en del av den sosiale kunnskapsutvikling som elevene må beherske for å kommunisere til omgivelsene. Dette tolker jeg dithen at all kunnskap er knyttet opp mot menneskelig og sosial virksomhet. Den sosiale siden av kunnskapsutviklingen er derfor viktig for at eleven skal få en egen forståelse av forhold som er forbundet med sosiale relasjoner, tillit, makt m.m

”Det moderne liv betyr demokrati, og demokrati betyr frigjøring av intelligensen til selvstendig virksomhet – en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd”

Dette tolker jeg dithen at et sentralt mål med utdanning er å stimulere eleven til fri og selvstendig tenkning som igjen skal prege demokratiet og være med til å utvikle samfunnet. Samfunnsfaget skal være med til å utdype forståelsen av forholdet mellom samfunnslivet og det personlige liv og stimulere til fri, selvstendig og kreativ tenkning.

”Utdanningens samfunnsmessige perspektiv”

Dette betyr at skolen er nødt til å stille seg kritisk til skolens tradisjonelle undervisningsform, der i blant valg av metoder i undervisningen. I samfunnsfaget betyr dette at det må gis rom for kritisk og konstruktiv debatt (Solhaug 2006: 228-229).

Dewey er opptatt av det dialektiske forholdet mellom skole og samfunn.

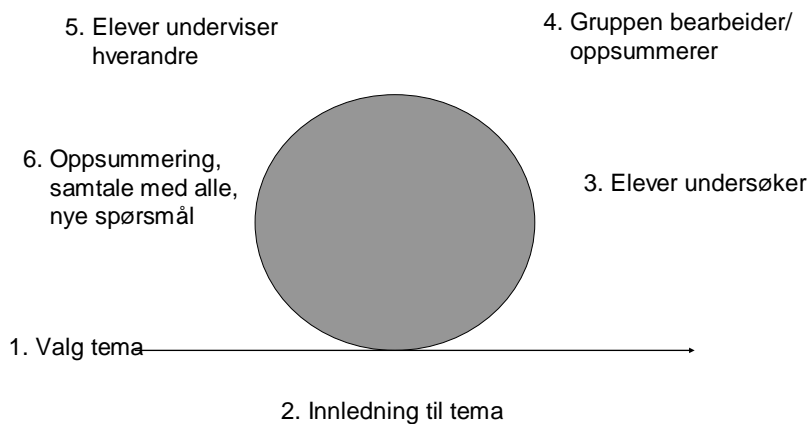
Utdanningspolitikken former skolen gjennom reformer og finansiering. På den andre side er skolen et sted for læring. En av utdanningens oppgaver er å forberede eleven slik at han/hun er i stand til å påvirke og endre sider av samfunnslivet. Dette finner vi også igjen i lærerplanen for samfunnsfaget.

” Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking ” (K06 2006: 117).

På denne måte blir også didaktikken begrunnet i et samfunnsansvar. Det er derfor viktig å finne metoder som kan gi erfaring, øvelse og innsikt i hva blant annet demokrati er og hvordan vi skaper demokrati (www.buf.no).

2.1 Strategisk læring I samfunnsfaget

Oppgaven tar utgangspunkt i Trond Solhaug sin artikkel, samt observasjoner som jeg har foretatt på en barneskole. Skolen som jeg har brukt ligger sentralt til i Ås. Dette er en barneskole med 170 elever. Etter at kunnskapsløftet ble innført valgte skolen å operere med aldersblandede grupper. Første klasse er en selvstendig gruppe men de øvrige klassene er slått sammen (2-3, 4-5, 6-7). Skolen har derfor 4 store baser. Jeg observerte basen hvor 6 og 7 klasse er slått sammen. Basen består av 42 elever og det er 3 lærere som har ansvaret for gruppen. Jeg startet med å ha samtaler med lærerne i Januar og begynte å observere basen i mars og var på skolen frem til sommerferien. Mye av undervisningen i faget var bygd opp omkring prosjektarbeid, både individuelt og gruppebasert. Dette var også et av mine kriterier ved valg av skole for å kunne se på hvordan en skole velger å legge opp prosjektarbeid. Ved hjelp av Solhaug sin artikkel vil jeg prøve å vise hvordan faget kan systematiseres innenfor et læringsfellesskap. Dette læringsfellesskapet danner rammen om elevenes undersøkende, reflekterende og drøftende læring.



(Solhaug

2006:232).

Undervisningen bygges opp omkring et tema hvor gruppene fås som oppgave å belyse ulike deler som kunnskapsmessig er komplementære.

Som regel innledes undervisningen med en oversikt over temaet med et lærerforedrag. Etter gjennomgang fra lærer arbeider elevene individuelt. Her gjør de egne studier og undersøkelser rundt temaet. Kunnskapen som eleven har utviklet gjennom dette arbeidet, bearbeides selvstendig, deretter i gruppe med andre elever. Her har en elev ansvar for sin gruppe. Læreren har det overordnede ansvar for alle gruppene. Når gruppen har bearbeidet og utviklet sin kunnskap presenterer elever for hverandre kunnskap som de har utviklet i sin gruppe. Dette betyr at elevene rokkerer rundt til de andre gruppene for å bidra med den kunnskap og erfaringer de er kommet frem til. Elevene rokkeres etter prinsippet om puslespill-klasserom. Læringen følges opp i form av tester, evaluering eller en oppgave.

Arbeidsformen er organisert gjennom grupper på 5-6 elever, men antallet kan være mer fleksibelt. Det legges vekt på elevsamarbeid, rollebytte mellom gruppene og oppmuntrende holdninger fra elevenes side. Det er avgjørende at læringsmålene blir fordelt på en slik måte at alle elevene har et unikt ansvar i en helhet som

vedkommende må presentere og undervise andre om. Kunnskapen som den enkelte elev har tatt til seg konstrueres deretter inn i en større helhet. Kjernen i dette læringsmiljøet er oppdelingen av kompetansemålene og den vekslende rollen eleven har under arbeidet (Solhaug 2006: 30).

Ved å velge en strategisk læring i faget kan man forbedre elevens læringsstrategier og læringsutbytte. Under planlegging og undervisning kan lærere bruke læringsaktiviteter som stimulerer eleven til å bruke av ulike strategier.

Solhaug foreslår i sin artikkel at lærere designer et læringsmiljø og skaper en didaktisk rytme mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter for å fremme elever's læringsstrategier. Denne gjentakende måten å arbeide på er med på å fremme sikker kunnskap og elevene oppnår også en bedre begrepsforståelse ved å overføre begrepene til andre temaer. Rytmen i undervisningen er med til å fremme elevers bruk av læringsstrategier fordi det er en veksling mellom individuell og sosial læring, lesing og skriving.

Dette læringsfellesskapet gir elevene mulighet til å utvikle og bearbeide kunnskap. Den gjentakende måten elevene arbeider på gjennom egne studier og dialog med medelever gir muligheter for å bearbeide vanskelige begreper til en mer sosialt omforent og sikker kunnskap. Elevene blir utfordret på mange områder, de skal lytte, lese, skrive, foredra medelever og lede grupper. Dette betyr ikke at dette er unikt for denne metoden, men arbeidsmetodene systematiseres og variasjonen i skolehverdagen ivaretas på en systematisk måte.

Ved å arbeide med temaundervisning kan man få en mer helhetlig og bedre læring, selv om det kan være utfordrende for noen grupper elever. Det er derfor viktig at elever får klare tydelige oppgaver og rammer for sitt arbeid og at det blir et system av bevisste aktiviteter. Lærere har ansvar for at valg av tema og deloppgaver skaper en kunnskapsmessig interavhengighet. Det er lærere som bidrar til å gi elevene ambisjoner og sette seg mål å strekke seg etter. Han/hun bør være nærværende med spørsmål og legge til rette for den enkelte elev, samtidig som det også gis tillit til

elevenes selvstendighet i ulike faser (Solhaug 2006: 235). Eleven skal selv ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid. I stortingsmelding 30 kan vi også se at utvalget peker på at det er en positiv sammenheng mellom læringsaktive elever og variasjon i arbeidsformer (St.meld.nr.30 2003-2004:55).

Ved å skape et læringsmiljø som tar hensyn til individuelle og sosiale læringsaktiviteter som fremmer elevers læringsstrategier er det lettere å få til gode læringsfrekvenser som gir elevene en dypere forståelse av de temaer de arbeider med. Variasjon i undervisningen blir ivaretatt ved å arbeide temabasert og elevene blir utfordret i mange forskjellige roller.

” Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid” (K06 2006: 12).

Solhaug viser oss en metode for hvordan faget kan planlegges når man arbeider temabasert. Dette læringsmiljøet skal være med til å fremme gode læringsfrekvenser og redusere rot og tilfeldigheter i undervisningen.

Ved å velge en strategisk læring i faget kan man forbedre elevens læringsstrategier og læringsutbytte. Under planlegging og undervisning kan lærere bruke læringsaktiviteter som stimulerer eleven til å bruke av ulike strategier. Strategisk læring innebærer at elever har tilgang til forskjellige strategier slik at de kan velge strategier som hjelper dem til å nå ulike læringsmål, og slik at de har ulike alternativer hvis det oppstår problemer under arbeidet med en gitt oppgave (Weinstein m.fl. 2006: 80). Læringsstrategier er nettopp framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå de kompetansemål beskrevet for faget (K06 2006: 33).

Solhaug foreslår i sin artikkel at lærere designer et læringsmiljø og skaper en didaktisk rytme mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter for å fremme elever's læringsstrategier. Denne gjentakende måten å arbeide på er med på å fremme

sikker kunnskap og elevene oppnår også en bedre begrepsforståelse ved å overføre begrepene til andre temaer. Rytmen i undervisningen er med til å fremme elevers bruk av læringsstrategier fordi det er en veksling mellom individuell og sosial læring, lesing og skriving. Dette læringsfellesskapet gir elevene mulighet til å utvikle og bearbeide kunnskap. Den gjentakende måten elevene arbeider på gjennom egne studier og dialog med medelever gir muligheter for å bearbeide vanskelige begreper til en mer sosialt omforent og sikker kunnskap. Elevene blir utfordret på mange områder, de skal lytte, lese, skrive, foredra medelever og lede grupper.

Dette betyr ikke at dette er unikt for denne metoden, men arbeidsmetodene systematiseres og variasjonen i skolehverdagen ivaretas på en systematisk måte. Metoden kan være utfordrende for mange elever. Ved å tilpasse arbeidsmåter og mulighetene for aktiv medvirkning kan lærere bidra til økt motivasjon og lærelyst blant elevene. Det er viktig at elevene får klare tydelige oppgaver og rammer for sitt arbeid og at det blir et system av bevisste aktiviteter. Lærere har ansvar for at valg av tema og deloppgaver skaper en kunnskapsmessig interavhengighet. Det er lærere som bidrar til å gi elevene ambisjoner og sette seg mål å strekke seg etter. Han/hun bør være nærværende med spørsmål og legge til rette for den enkelte elev, samtidig som det også gis tillit til elevenes selvstendighet i ulike faser (Solhaug 2006: 235). Eleven skal selv ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid. I stortingsmelding 30 kan vi også se at utvalget peker på at det er en positiv sammenheng mellom læringsaktive elever og variasjon i arbeidsformer (St.meld.nr.30 2003-2004:55).

Ved å skape et læringsmiljø som tar hensyn til individuelle og sosiale læringsaktiviteter som fremmer elevers læringsstrategier er det lettere å få til gode læringsfrekvenser som gir elevene en dypere forståelse av de temaer de arbeider med. Variasjon i undervisningen blir ivarettatt ved å arbeide temabasert og elevene blir utfordret i mange forskjellige roller.

” Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får

elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid” (K06 2006: 12).

Solhaug viser oss en metode for hvordan faget kan planlegges når man arbeider temabasert. Dette betyr ikke at all undervisning nødvendigvis behøver å være temabasert, men dette kan være en god arbeidsmåte ved temabasert undervisning. Dette læringsmiljøet skal være med til å fremme gode læringsfrekvenser og redusere rot og tilfeldigheter i undervisningen.

2.2 Læringsstrategier

Hva innebærer læringsstrategier for elevene i samfunnsfag? Dette kan forstås dithen at elever tar aktivt del i alle sider ved sin egen læring og at de bruker strategiene for å fremme sin egen læring.

”Læringsstrategier er framgangsmåter som elevene bruker for å organisere sin egen læring. Gode læringsstrategier gjør elevene mer motiverte og øker evnen til å løse vanskelige oppgaver. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at elevene får øve seg i ulike former for samhandling, prolem- og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til utvikling av selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse” (K06 2006:33).

Hvis man spør elever hva slags strategier de bruker for å tilegne seg stoffet, er sannsynligheten stor for at de ikke vet hva de skal svare. Det er derfor viktig at elevene får opplæring i å bruke læringsstrategiene slik at de kan strukturere eget arbeid. Å tilegne seg ulike arbeidsmåter og utvikle strategiske ferdigheter vil for mange elever være en tidkrevende prosess. Derfor er det viktig at elevene får rikelig anledning til å prøve ut nye arbeidsmåter når de jobber med faget og at de får veiledning når de skal vurdere effekten av eget arbeid.

Gode læringsstrategier gjør elevene mer motiverte og øker evnen til å løse vanskelige oppgaver. Utfordringen for lærere er hvordan de i sin planlegging og undervisning

kan forbedre elevers strategier og læringsutbytte. Slik at blir bevisste på sine valg og også kan være med på å vurdere sin egen progresjon i faget. Det som er viktig med hensyn til strategisk læring er at man tar utgangspunkt i målene som er festet i kunnskapsløftet og hvordan man vektlegger de ulike målsettingene (Solhaug 2006).

Erfaringen som lærerne, ved skolen jeg observerte, har gjort seg i etterkant av prosjektet er at elevene ikke har tatt til seg ny kunnskap i den grad de håpet. Resultatet viser at elevene har hatt for lang tid og ikke vært i stand til å strukturere tiden som var satt av til prosjektet. En av de svake elevene skrev to selvstendige setninger om Kina. Resten av teksten var klippet fra nettet. Dette viser at tiden har vært for dårlig brukt og at prosjektet burde vært lagt opp på en mer strukturert måte. Noe av det de ville ha gjort annerledes var å fordele spørsmålene til hver undervisning. Oppgavene burde også vært nivåinndelt, noen av spørsmålene var for vanskelig for de svake elevene. Kravene til bruk av data og bruk av kilder skulle også ha vært bedre.

2.3 Prosjektarbeid / temaundervisning

Læringsmiljøet som Solhaug beskriver kan relateres til den prosjektformen som vi kjenner til fra norsk skole. Prosjektarbeid er en krevende arbeidsmåte, i stortingsmelding nr 30 viser en evaluering av L97 at det har vært lite systematikk i prosjektarbeid fordi lærerne mangler den kompetanse som skal til. Meldingen påpeker også at noen lærere tolker ansvar for egen læring slik at de skal avstå fra å styre eleven, og at en del lærere mangler kompetanse til å utnytte potensialet i friere arbeidsformer (St.meld.nr.30 2003-2004:55).

Tidligere har det vært et krav at prosjektarbeid skal være en viss andel av undervisningen. Dette er ikke et krav i K06 hvor lærere har fått metodefrihet i undervisningen. Prosjektarbeid krever at lærerne lager en ramme rundt undervisningen, her skal elevene trene på å bli kritiske og de skal samtidig lære noe

om sin egen lærerprosess. For å oppnå gode resultater og et godt læringsmiljø forutsetter det at vi har aktive lærere.

Prosjektarbeidsformen blir omtalt som en arbeidsform som gir lærere gode muligheter til å integrere stoff og til å få trening i ulike arbeidsmåter. Arbeidsformen gir muligheter for å arbeide tverrfaglig samtidig som det stimulerer kreativitet og kritisk sans. Reform 97 innførte tema og prosjektarbeid som en viktig arbeidsform i grunnskolen. Kunnskapsløftet har åpnet opp for profesjonell metodefrihet, dette medfører likevel ikke at arbeidsformen er uaktuell. Det er en egnet måte å arbeide på for å nå mange av skolens mål (Engelsen 2006: 220-221).

Prosjektarbeid springer ut fra progressivistene i USA som rettet kritikk mot den tradisjonelle lærerstyrte undervisningen (Engelsen 2006:221). Progressivistene ønsket en mer aktivitetsrettet pedagogikk, og tilrådet problemløsningsmetoder og prosjektarbeid. Kilpatrick mente at elevene ikke skulle lære en rekke fag i en eller annen bestemt utstrekning, men at utgangspunktet skulle være arbeidsoppgaver der elevene arbeidet mot mål de selv hadde satt seg.

Skolen av i dag ser to hovedbetydninger av prosjektarbeid. Den første er prosjektarbeid som en strategi for læring, hvor vi vektlegger det elevene oppnår gjennom prosjektet. Den andre ser på prosjektarbeid som strategi for oppgaveløsning. Her er vi mest interessert i resultatet og hvilke kunnskaper som ble frembrakt gjennom prosjektet (Engelsen 2006:221). Begge hensikter er å finne i dagens skole, men jeg fornemmer en hovedvekt på prosjektarbeid som en metode for læring.

Prosjektarbeid er en problemorientert arbeidsform. Dette er en metode som inneholder definerte kriterier og som i sin arbeidsgang medfører gjennomgang av forskjellige faser. Innenfor den rammen som lærerplanen, klassen og læreren blir enige om skal eleven selv ta de fleste avgjørelser. Friheten som gis til elevene under arbeidet kan være krevende å administrere. Det er derfor viktig at det er klare rammer rundt arbeidet.

Ved gjennomgangen av prosjektarbeidet må rammene av arbeidet være synlig. Dette er blant annet tiden som eleven har til rådighet, når man skal arbeide med prosjektet og når skal prosjektet være ferdig. Lærerplanen er også med å sette rammen for prosjektet da den bestemmer det faglige innholdet. Når rammene er klarlagt og forstått av elevene kan arbeidet starte.

Skolens oppgave er jo blant annet å skape gode læringsmiljøer. Den skal også gi elevene muligheter til å utvikle seg slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid (St.meld.nr.30 2003-2004:3). Samfunnet krever også at vi som mennesker har evne til å reflektere og være kritiske og arbeidslivet krever at vi er i stand til å samarbeide og at vi kan tilpasse oss de endringer som til stadighet skjer. Det er ingen fasit som viser oss hvordan vi kan bygge et godt læringsmiljø. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et lærerfellesskap som bygger på både individuelle og sosiale læringsaktiviteter. Rytmen i undervisningen er forbundet med å gjenta fremgangsmåten med introduksjon av tema, individuelt arbeid, gruppearbeid, kunnskapsdeling, oppsummering av tema og evaluering.(Solhaug 2006:233).

Skolens oppgave er jo blant annet å skape gode læringsmiljøer. Den skal også gi elevene muligheter til å utvikle seg slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid (St.meld.nr.30 2003-2004:3).

Samfunnet krever også at vi som mennesker har evne til å reflektere og være kritiske og arbeidslivet krever at vi er i stand til å samarbeide og at vi kan tilpasse oss de endringer som til stadighet skjer. Det er ingen fasit som viser oss hvordan vi kan bygge et godt læringsmiljø. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i et lærerfellesskap som bygger på både individuelle og sosiale læringsaktiviteter. Rytmen i undervisningen er forbundet med å gjenta fremgangsmåten med introduksjon av tema, individuelt arbeid, gruppearbeid, kunnskapsdeling, oppsummering av tema og evaluering.(Solhaug 2006:233).

Selv om kunnskapsløftet ikke legger føringer på arbeidsmåter har den profesjonelle lærer et ansvar for å velge adekvate arbeidsmåter i undervisningen. En god opplæring

benytter varierte pedagogiske metoder for både å motivere eleven til å ivareta den ytre påvirkningens betydning gjennom forventninger og krav til elevene. Dette understreker også betydningen av variasjon i bruk av arbeidsmåter (Engelsen 2006: 203). Temabasert undervisning ivaretar nettopp variasjon i arbeidsmåter. Det er ikke dermed sagt at all undervisning i faget behøver å legges opp etter denne metode, men denne læringsformen kan være med å bidra til god læring hos elevene og man ivaretar variasjonen i undervisningen.

2.4 Læringsfellesskap basert på prosjekt / temaundervisning

Trond Solhaug tar utgangspunkt i Ann Browns tenkning om lærerfellesskap. Brown og Campione illustrerer med begrepet "Fostering Learning Communities" (heretter omtalt som FLC) et læringsmiljø som har en dialektikk mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter, og en veksling mellom ulike sider ved elevrollen (å være student og å undervise medelever) (Solhaug 2006: 231). Målsettingen i dette fellesskapet er også at elevene skal tilegne seg en felles samtaleform og en felles kunnskapsbase.

Undervisningen bygger på et tema som er valgt av lærer. Undervisningen kan innledes med blant annet foredrag. Deretter gjør elevene egne undersøkelser innenfor en del av temaet. Når elevene har skaffet seg kunnskaper og informasjon om emnet går elevene sammen i grupper og bearbeider/oppsummerer hva de har kommet frem til. Når dette er ferdig presenterer de forskjellige gruppene den kunnskap de har tatt til seg for hverandre. På denne måte får alle elevene dekket hele temaet. Samtidig arbeider elevene med muntlighet i faget. De skal uttrykke seg muntlig angående temaet de har arbeidet med og bruke begreper og definisjoner på en tydelig og forståelig overfor medelever.

Denne form for undervisning er med til å aktivisere alle elevene. Her får både den svake og sterke eleven mulighet til å presentere fagstoff for medelever, men det avhenger igjen at man har klare rammer rundt arbeidet. Lærer bør være oppmerksom

og nærværende med spørsmål og legge til rette utfordringer for den enkelte. Dette kan for eksempel gjøres ved at elever får forskjellige spørsmål de skal arbeide med.

Undervisningen avsluttes med en oppsummering og evt spørsmål. Lærerens oppgave i ettertid blir å følge opp undervisningen med oppgaver relatert til temaet slik at elevene også får repetert kunnskapen, evaluering av gruppearbeidet og tester (Solhaug 2006: 232).

Temaarbeidet inndeles i følgende faser:

Valg av tema

Innledning til tema

Elever undersøker

Gruppen bearbeider/oppsummerer

Elever underviser hverandre

Oppsummering, samtale med alle elevene, evt nye spørsmål

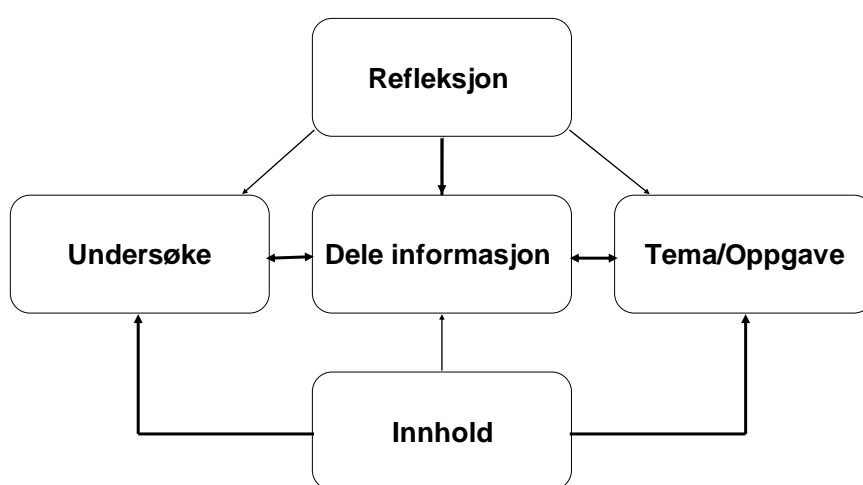
Ved å gjenta denne måten å arbeide på skaper man en rytme i undervisningen.

Rytmen er her forbundet med å gjenta fremgangsmåten når man arbeider med temabasert undervisning. Rytmen i undervisningen er også med på å fremme elevenes læringsstrategier fordi man hele tiden veksler mellom individuell og sosial læring.

Elevene får både en individuell og sosial bearbeiding av kunnskap og de blir utfordret til å ta ulike roller i opplæringen. Læringsmiljøet skal være med til å skape en rytme mellom individuelle og sosiale læringsaktiviteter for å fremme elevenes læringsstrategier (Solhaug 2006:230).

Det er et faktum at det er stor forskjell på læringsmiljøet fra klasse til klasse og skole til skole. For å skape et godt læringsmiljø er vi også avhengig av å skape et godt samspill mellom klassen og læreren. For å få til dette er det viktig at elevene bidrar til å organisere skolehverdagen. Ved å gi elevene mer innflytelse bygger man også opp gode holdninger i klassen.

FCL er et system av gjensidige aktiviteter som er med på å skape et godt læringsmiljø. I likhet med det læringsfellesskapet Solhaug beskriver er den undersøkende rolle eleven får, enten gjort individuelt eller i gruppe, refleksjon og deling av informasjon med medelever og det påfølgende arbeidet med oppgaven viktig. Figuren under illustrerer arbeidsgangen i FCL:



Undersøke; læringen skal være målrettet og eleven skal være i stand til å benytte seg av ulike strategier for å ta til seg ny kunnskap og være i stand til å bearbeide dette.

Refleksjon; eleven skal være i stand til å reflektere over stoffet og gjøre stoffet til sitt eget slik at han/hun er i stand til å dele informasjonen med medelever.

Dele informasjon / samarbeid; Samarbeid for å skape en helhet over oppgaven er viktig. Elevene har arbeidet med vært sitt emne som deretter blir satt sammen til en helhet i gruppen. Her har den enkelte elev en unik del i en helhet som eleven skal presentere for medelever. Læreren bør i denne prosessen være nærværende med spørsmål og støtte. For mange elever er denne måte å arbeide på utfordrende, det er

derfor viktig at de elevene som ikke er så selvstendige og organiserte har tydelige rammer for sitt arbeid. Videre er det gruppene sin oppgave å dele kunnskap de har tilegnet seg med medelever. Helheten i arbeidet oppnår man ved at læringsmålene deles mellom elevene og at den kunnskap hver enkelt elev tar til seg rekonstrueres i en større helhet. Metoden fører til at alle elever har tatt til seg læringsmålene som var satt for arbeidet, men med varierte metoder. Noen emner har de selv undersøkt og presentert andre emner har de tilegnet seg gjennom å lytte til medelever. De har arbeidet med kjente og nye begreper som de har diskutert i grupper. Elevene har selv hatt ansvar for hver sin del av fellesskapets kunnskap om temaet (Brown 1996: 22-25).

Arbeidsgangen i FCL, undersøke, dele og presentere, er ryggraden i selve systemet og aktivitetene er valgt for å motivere eleven. Det er også disse komponentene som er viktige i det læringsfellesskapet Solhaug beskriver. I den undersøkende fasen er lese- og skrivestrategier viktige momenter. Skriveprosessen skal hjelpe eleven til å systematisere kunnskapen de har tatt til seg slik at de er i stand til å dele dette med medelever. Her er det derfor viktig at lærer er nærværende med oppfølgingsspørsmål. Spørsmål kan være; ”Tror du leseren vil være i stand til å forstå hva du mener?”, ”Hva er hovedpoenget i paragrafen?”, ”Er dette relatert til emnet?”. Spørsmålene er med til at eleven får repetert og belyst emnet på en forståelig måte (Brown 1996: 25-28).

I neste fase bearbeider og oppsummerer gruppen den kunnskap den enkelte har kommet frem til. Her har gruppen muligheter til å stille spørsmål slik at eventuelle uklarheter kan diskuteres. I den siste fasen utfordres eleven til å dele kunnskap med de andre gruppene. Her skal alle delingsmålene settes sammen til en helhet som er forståelig for alle.

Dette læringsfellesskapet åpner opp for muligheter til å utvikle og bearbeide kunnskap gjennom egne studier og i samhandling.

I vid betydning er læring det som skjer når en erfaring forårsaker en relativt permanent forandring i et individs kunnskap eller atferd. Forandringen kan være

tilsiktet eller ikke, til det bedre eller til det verre, riktig eller gal, og bevisst eller ubevisst (Woolfolk 2004: 107).

En av skolens viktigste oppgaver er å formidle holdninger, kunnskaper og ferdigheter til elevene. Læringen skal være med å bidra til at elevene utvikler seg til å bli selvstendige og opplyste. Selv om de fleste går på skolen for å lære kan undervisningen noen ganger føles tung og vanskelig både for elev og lærer. Dette er en utfordring som først og fremst er rettet mot skolen og lærere. Læringsrommet, som har en variasjon i læringsmåter og læringsteorier, skal skape en trygghet og et fellesskap blant elever og lærer som er egnet for læring.

Behaviorismen er en av de tidligste læringsteoriene som i sin opprinnelse var opptatt av at vi bare kan lage teorier om det vi kan observere direkte. Dette er en psykologisk retning som ble utviklet i USA i første halvdel av vårt århundre. Behavioristene hevder at vi er født tomhendte. Det som foregår inne i individet kan vi ikke vite noe om. Derfor ser behavioristene optimistisk på oppdragelsessynet. Gjennom riktig påvirkning og stimulering kan hvem som helst teoretisk sett lære hva som helst. Alle kan lære, men innlæringshastigheten varierer fra individ til individ. Et viktig prinsipp som preger behavioristisk motivasjonsteori er nytteprinsippet: individet gjør det som lønner seg i egen interesse (Imsen 1998: 29). Drivkraften for læring er her ytre motivasjon; straff og belønning.

De behavioristiske læringsteoriene kan være til hjelp på disiplinproblemer fordi belønning og straff er viktige faktorer innenfor dette synet. Dette er ytre faktorer og blir ikke sett i sammenheng med læringsprosesser. De tilbyr en annen måte å tenke på og viser andre strategier for å løse problemer. Elever søker etter belønning og ikke straff. Derfor kan dette læringssynet også brukes i dag innenfor blant annet innenfor disiplin og adferdsproblemer.

Den kognitive psykologien står på mange måter i kontrast til behaviorismen. Den er mer opptatt av indre, høyere mentale prosesser. Det er de intellektuelle funksjonene

som står i fokus; læring, hukommelse, tenking og problemløsning. De hevder at det er for snevert å kun se på ytre stimuli og responser.

Innenfor det kognitive perspektivet på læring har man muligheten til å beskrive sider ved elevens tenkning og kunnskap, men har forsømt det som angår elevens sosiale omgivelser og hva det vil si å være deltaker i et sosialt fellesskap. Det kognitive perspektivet på læring har stått sentralt siden 70-tallet. Piaget sine teorier er med på å belyse noen av de læringsprosesser som foregår i et klasserom. Han mente at eleven tilførte seg kunnskap gjennom egne erfaringer og at eleven sannsynligvis lærte best når vanskelighetsgraden i lærerstoffet var tilpasset elevens forståelse (Imsen 1998: 49). Selv om det har vært rettet mye kritikk til Piaget sine teorier, er noen av hans teorier fortsatt i bruk, blant annet assimilasjons- og akkomodasjonsprosessen. Denne prosessen går ut på at tilegnelse av kunnskap skjer gjennom to motsetninger som er avhengig av hverandre. Å assimilere kunnskaper går ut på å fylle opp sitt kunnskapslager med nye ting på en passiv måte. Dette gir ingen ny innsikt. Læring i en slik forstand skjer først når du akkomoderer. Da er du i stand til å se ting i et nytt og utvidet perspektiv (Imsen 1998: 91-93).

Piaget har blitt kritisert fordi han overså den mellommenneskelige kommunikasjonen i læringsrommet. Kritikken i mot kognitivistene har også vært at man bare har sett på hva som foregår inne i hodet på den enkelte elev. Det sosiale perspektivet på læring ble bare viktig når den støttet den enkeltes elev læring. Det har skjedd en nedtoning de siste årene hvor kognitivistene har flyttet fokus fra individet til læringsfellesskapet.

”Et mellomstandpunkt i striden mellom det kognitive og det sosiale perspektivet ville være å betrakte Læring som noe som skjer inne i hodet, men også utenfor. Læring kunne dermed defineres som at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre” (Bråten 2002:12).

Dette ivaretar både den kognitive og det sosiale perspektivet på læring. I et læringsfellesskap vektlegger man at elevene tar del i alle sider ved sin egen læring og

at de bevisst bruker og utvikler læringsstrategier for å fremme egen læring (Solhaug 2006:227). Denne form for undervisning har blant annet fokus på samarbeid, konfliktløsning og holdningsendringer. Kulturen og det sosiale fellesskapet vi lever i er med til å påvirke elevenes politiske kunnskaper, oppfatninger og holdninger. Læringsmiljøet skal være med til å stimulere elevene i deres personlige utvikling samtidig med at det også skal være med til å utvikle elevens sosiale og kulturelle kompetanse. Dette er med til å oppøve elevenes demokrati forståelse. Dialogen som foregår i klasserommet skal være med til å gi rom for meninger og synspunkter. Her kan elever og lærer komme frem til felles beslutninger og elever lærer å argumentere og begrunne.

2.5 Observasjonsfasen

I perioden hvor jeg observerte, arbeidet elevene med prosjektet som gikk over fem uker. Innenfor disse 5 ukene var det satt av en dag hver uke hvor de kun arbeidet med prosjektet. Tema for oppgaven var Verden og den tok for seg noen av kompetansemålene i samfunnsfag og geografi. Prosjektet bestod av 8 spørsmål hvor alle skulle besvare. For å differensiere oppgaven var det tre tilleggsspørsmål hvor elevene skulle velge et spørsmål. Disse var laget med forskjellige vanskelighetsgrader slik at den enkelte elev hadde muligheten til å utfordre seg selv. Elevene skulle også vurdere eget arbeid når oppgaven var ferdig. Her svarer de fleste at de skulle vært flinkere til å bruke bøker og at de kunne ha brukt tiden bedre. Lærernes erfaring er at de har satt av for mye tid til å arbeide med prosjektet og at elevene ikke er selvstendige nok til å arbeide på egenhånd over en så lang periode. Når 42 elever skal arbeide med 42 forskjellige land krever det at lærerne har litteratur som elevene kan benytte.

Jeg opplevde under min observasjon at elevene ble overlatt til en datamaskin hvor de skulle hente informasjon. Dette har resultert i mye klipp og lim, mange av de oppgavene jeg har sett på er direkte klippet fra nettet. Arbeidsprosessen er viktig når

elevene arbeider på denne måte, elevene skal selv være med til å innhente informasjon og bearbeide dette for å kunne bruke det videre i oppgaven. Kunnskapen som eleven utvikler under prosessen skal så bearbeides selvstendig og med hjelp fra lærer. Dette krever at læreren er nærværende med spørsmål under hele prosessen.

Det er foretatt en evaluering av reform 97 hvor vi kan lese følgende:

”Det synes å være en utbredt oppfatning at elevene skal ta ansvar for egen læring, og noen lærere tolker det dit hen at de som lærere skal avstå fra å styre eleven. Særlig i forbindelse med mer frie arbeidsmåter som lek, tema- og prosjektarbeid synes det å være liten systematikk i læringsarbeidet, fordi lærerne mangler kompetanse til å utnytte potensialet i disse arbeidsformene” (St.meld.nr.30 2003-2004: 15).

Solhaug poengterer i sin artikkel at elev/lærersamarbeid er viktig for å motivere eleven. Jeg opplevde under min observasjon at elevene ble overlatt litt for mye til seg selv. Ved lærernes evaluering av prosjektarbeidet var de ikke fornøyd med hva elevene hadde oppnådd under prosessen.

2.6 Utfordringer knyttet til arbeidsformen

Dette kapittelet har dreid seg om hvordan lærere kan få et større utbytte av undervisningen ved å systematisere faget.

PIRLS undersøkelsen viser oss at elever i den norske skole skårer dårlig på blant annet lesestrategier. Solhaug viser oss hvordan vi innenfor rammen av et læringsfellesskap kan tilpasse forskjellige læringsstrategier for utvikling av de grunnleggende ferdigheter. Min oppgave er nettopp å se på hvordan lærere kan arbeide for å realisere læreplan intensjoner for mellomtrinnet. Kunnskapsløftet utfordrer den enkelte lærer og elev til å arbeide med de grunnleggende ferdigheter når man arbeider med kompetansemålene som er satt for trinnet.

Observasjonsstudiet og samtalene som jeg har hatt med lærerne har gitt meg en indikasjon på hvordan et lærerteam ved en skole velger å planlegge for utvikling av

grunnleggende ferdigheter og hvordan de følger opp og vurderer elevenes utvikling disse. De grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, og fagene er i ulik grad egnet for utvikling av slike ferdigheter, men mål for de grunnleggende ferdigheter er forsøkt integrert i læreplanen for alle fag på det enkelte fags premisser og på relevante nivåer (Engelsen 2006: 97). Spørsmålet blir igjen hvordan man skal legge opp undervisningen etter kunnskapsløftet og samtidig integrere ferdighetsprinsippene? Dette er for mange lærere en utfordring, spesielt de som har arbeidet etter L97 i mange år.

En av skolens viktigste rolle er å forberede eleven til å ta del i et fremtidig samfunn. Skolen skal derfor stimulere eleven til kunne tenke kritisk men også at de har et positivt syn på fremtiden. For å kunne mestre livet som voksen er det viktig at skolen legger til rette for utvikling av de grunnleggende ferdighetene, dette er viktige elementer i arbeidslivet, privatlivet og samfunnsutviklingen generelt.

Mål for de grunnleggende ferdighetene er i St.meld.nr.30 beskrevet og begrunnet på denne måten:

Å kunne lese og kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig er evnen til å uttrykke og fortolke tanker, følelser og fakta i både skriftlig og muntlig form (lytte, snakke, lese og skrive), og kunne bruke språket i et bredt spekter av sosiale sammenhenger: i skole og i arbeid, i hjem og fritid. Dette innebærer også å være i stand til å kommunisere ved bruk av relevant teknologi.

Å kunne regne og vise tallforståelse er evnen til å bruke addisjon, subtraksjon, multiplikasjon, divisjon og forholdstall for å løse et bredt spekter av oppgaver og utfordringer i både daglige og faglige situasjoner. Det samme gjelder evne til å se og tolke mønstre og grafer.

Å kunne bruke digitale verktøy vil si å kunne bruke og hente frem, lagre, skape, presentere, vurdere og utveksle informasjon (St.meld.nr.30 2003-2004).

De grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling. Dette gjelder både i skole, arbeid og samfunnslivet generellt. De er uavhengige av fag, men fagene er i ulik grad egnet for utvikling av slike ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, disse skal være med til at eleven utvikler fagkompetanse og de er en del av denne kompetansen. Det leses og skrives i alle fag, og alle fag har tekster med sitt særpreg. Matematiske tekster har en annen struktur enn tekster i samfunnsfag. Elevene må lære seg til dette mangfoldet og de må lære seg å lese og skrive tekster som skaper mening gjennom de undersøkelser de har gjort (St.meld.nr.30 2003-2004).

Lese- og skriveutfordringen i samfunnsfaget er knyttet til progresjonen i undervisningen og vanskergraden i tekstene elevene møter. Læreren har her et ansvar for å utvikle ulike arbeidsmåter slik at eleven er i stand til å bearbeide teksten for å synliggjøre egen forståelse og kunne overføre denne kunnskapen til andre. Innenfor FCL blir dette omtalt som et system av bevisste aktiviteter og man ivaretar arbeidsformer som lesing, skriving, samtale, presentasjoner. Dette er i tråd med det læringsfellesskapet Solhaug beskriver. Det gir eleven mulighet til å bearbeide kunnskapen gjennom å arbeide med den i ulike settinger og utsette den for spørsmål av medelever og lærer. Den samtalen som foregår i gruppen og klasserommet skal være med til å gi eleven en forståelse av hvor viktig det er å diskutere og kunne evne å lytte til andre hvordan de oppfatter begreper.

Mange av de elevene jeg observerte hadde problemer med å forstå mange av spørsmålene i oppgaven. Et av spørsmålene var ” Kunne forklare sammenhengen mellom naturressurser, bosetning og næringer (”levevis”)”. Mange av svarene til elevene var klistet fra wikipedia. Svært få hadde brukt egne ord når de svarte på spørsmålene. Svært få elever klarte å svare på spørsmålet på en tilfredsstillende måte. Dette kan tyde på at elevenes leseferdigheter i liten grad har hatt en lesestrategisk tilnærming. Det kan også skyldes at noen elever ikke har hatt klare rammer rundt arbeidet og derfor valgt en enkel løsning.

Kunnskapsløftet utfordrer lærere og elever til å arbeide med blant annet lesing i alle fag, herunder samfunnsfaget. Utgangspunktet for å utvikle en lesestrategi er å forstå lesing som en aktiv tankeprosess, der den lesende skaper mening i en ukjent tekst (Solhaug 2006: 235). Elevene jeg observerte startet hver prosjektundervisning med et foredrag fra lærer. Elevene hadde i forkant lest på emnet hjemme. Etter foredraget ble det lagt opp til spørsmål slik at elevene muntlig skulle svare på spørsmål relatert til emnet, men det var ikke relatert til selve prosjektarbeidet. Elevene arbeidet med et vilkårlig land, men spørsmålene var like for alle. Under foredraget tok lærerne for seg hver verdensdel. Etter foredraget ble dialogen mellom elev/lærer sentrert rundt forståelsen av teksten. Denne måten å klaregjøre teksten på hjalp eleven til å huske viktige elementer fra teksten. De fleste elevene var veldig ivrige i denne timen, de stilte spørsmål hvis det var begreper de ikke hadde forstått og man kunne også fornemme at de hadde lest på dette hjemmefra fordi de husket mye fra teksten under dialogen med lærer. Problemet oppstod når eleven skulle arbeide på egenhånd. De fleste var ikke i stand til å relatere begrepene de nettopp hadde lært om til eget arbeid. Mange av begrepene i samfunnsfaget er komplekse, begrepsforståelsen er derfor også vag når man starter å arbeide med faget. Etter hvert vil begrepsforståelsen utvikles og elevene vil være i stand til å relatere begrepene til andre og nærliggende begreper. Lese- og skrivestrategier er derfor et godt utgangspunkt i faget for belyse og styrke elevenes forståelse av faget.

I 2001 var Norge med på den første PIRLS undersøkelsen. Denne viste at 4 klassingers leseferdighet lå på et gjennomsnittlig nivå sammenlignet med de andre 34 land som deltok. Dette medførte at vi fikk en diskusjon rundt de nedslående resultatene og hva som hadde skjedd i norsk skole etter innføringen av L97. Områder hvor Norge skillte seg spesielt dårlig ut var bruk av lærings- og lesestrategier, lesevaner og innsats fra skole og hjem når eleven sakk akterut i sin leseutvikling. Det har i de senere år blitt gjort tiltak i skolen for å stimulere til leselyst og økt leseaktivitet på mange arenaer.

3. Metode

Dette kapitlet omhandler en plan for undersøkelse og metodevalg som er gjort. Her skal jeg gjøre rede for prosessen og framgangsmåten i min undersøkelse. Trond Solhaug sin artikkel omhandler barneskoler som arbeider med aldersblandedeklasser. Jeg valgte derfor å søke etter en skole som nettopp hadde dette som verktøy. For å avgrense oppgaven har jeg valgt å observere det eldste trinnet på skolen hvor 6 og 7 klasse er slått sammen til en base.

I deler av denne perioden arbeidet basen individuelt med en prosjektoppgave ”Verden”. Prosjektet gikk over 5 uker og de brukte hver fredag til arbeidet. Jeg var derfor på skolen hver fredag og hele dagen. Skoledagen var delt inn i 4 økter. Den første økten hadde basen en arbeidsplan test. I de to neste øktene ble basen delt i to hvor den ene gruppen hadde fysisk aktivitet og den andre gruppen forelesning innenfor et tema i samfunnsfag, hvor de byttet etter 30 minutter. Forelesningen varte ca 30 minutter og ble lagt opp til dialog med elevene. I den siste økten arbeidet elevene individuelt med prosjektoppgaven som de hadde fått utdelt. Skoledagen varte til 13.10, elevene hadde derfor mye tid til disposisjon.

Kapitlet inneholder en refleksjon over metode og tema for oppgaven. I de følgende avsnitt vil jeg derfor foreta noen metodologiske og etiske avklaringer og gjøre rede for utvalg av informanter, forberedelse og gjennomføring av intervju, samt analyse og verifisering.

3.1 Refleksjon over metode

Steinar Kvale hevder at det kvalitative forskningsintervjuet er produksjonssted for kunnskap. Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesser. Sammenlignet med den kvantitative forskningen finnes det få standardregler eller felles metodologiske konvensjoner i det

kvalitative forskningsmiljøet (Kvale 2001: 27). Kvale sammenligner intervjuforskning med et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform. Kompleksiteten mellom å pendle mellom friheten i å ikke ha standardmetoder og de faste metodene som ligger i kvantitativ forskning setter store krav til intervjueren som må kunne mye om intervjutemaet og vite hvilke metodologiske muligheter som finnes (Kvale 2001:27).

Betydningen av å lytte gjør seg gjeldende i den hermeneutiske tilnærmingen til intervjuet. Jeg må lytte på en fordomsfri måte og la mine informanter fritt beskrive sine egne erfaringer uten at jeg forstyrrer med eventuelle forutintakelser disse måtte innebære. En hermeneutisk tilnærming medfører en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonenes uttalelser (Kvale 2001: 81).

Gjennom observasjonsstudiet har jeg hatt mulighet til å se hvordan lærerne arbeider med kunnskapsløftet og hvordan de vektlegger den i undervisningen. Dette har gitt meg en forståelse av hvordan læringsmålene konkret oppleves for den enkelte lærer. Denne analytiske tilnærmingen kalles også dobbel hermeneutikk. Med begrepet dobbel hermeneutikk understreker Giddens at samfunnsvitenskapen er henvist til å fortolke et objekt som allerede er fortolket av samfunnsmedlemmene selv (Giddens 1984). Forskningstilnærmingen som jeg foretar blir derfor en dobbel hermeneutikk. Jeg må forholde meg til lærernes beskrivelser og fortolkninger, samtidig som jeg rekonstruerer lærernes fortolkninger innenfor de teoretiske rammer som er gitt i kunnskapsløftet. Gradvis vil jeg derfor kunne tilegne meg kunnskap fra informantene og opplysningene vil forhåpentligvis gi meg en ny innsikt. Den samlede bakgrunnskunnskap gir meg en forforståelse av kunnskapsfeltet. Styrken i denne metoden er at jeg ser subjektene som tenkende og handlende mennesker. I denne forforståelsen ligger også min teoretiske tilknytning og de begreper som jeg bruker som mitt analyseredskap. Kunnskapsløftet vil prege min forståelse og den er med til å spille en avgjørende rolle for meningsforståelsen. Denne hermeneutiske tilnærmingen viser hvordan fortolkningene fra mine informanter blir begrunnet ved å vise til redskapet som jeg bruker i min analyse. Dette er også et viktig prinsipp innenfor den

hermeneutiske sirkel ”All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse” (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2005:315).

Hermeneutikkens anliggende er jo nettopp å forsøke å forstå tekstens helhet ut i fra den mening den gir tekstens enkelte deler og omvendt.

3.2 Planlegging

I foregående avsnitt beskrev jeg metodevalget for opgaven. Dette avsnittet omhandler en plan for undersøkelsen. I tillegg til å intervju mine informanter vil jeg også observere basen under hele prosjektarbeidet. Tidsrammen for dette er satt til 5 uker. Hensikten med observasjonen er å se hvordan elever og lærere planlegger for sitt arbeid under prosjektarbeidet.. Problemstillingen for oppgaven er med til å bestemme hva jeg bør se etter.

Kunnskapsløftet har ikke videreført kravet som var i L97 om en fast prosentandel tema og prosjektarbeid. Det overlates derfor til læreren å vurdere hvilken metode og undervisningsform som gir best læringsutbytte. I følge Koritzinsky representerer K06 ”på mange måter en faglig og pedagogisk kontinuitet med vekt på den aktive elev som skal skaffe seg kunnskaper, trene opp ferdigheter og utvikle reflekterte og begrunnede holdninger til samfunnsspørsmål” Koritzinsky 2006:55)

Etter samtaler med mine informanter ble vi enige om å foreta et gruppebasert intervju. For meg var det naturlig å intervju 3 lærere da disse arbeider i et team. Det vanlige spørsmålet her er om det holder. Kvale besvarer dette med ”Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite” (Kvale 2001:58). Mitt mål er å innhente en generell kunnskap til hvordan lærere arbeider med kunnskapsløftet. Jeg mener at mitt utvalg representerer en gruppe innenfor ”det som er”, som representerer den alminnelige lærer. Forskere som Piaget og Freud har tilbakevist den kritikken som har vært rettet mot kvalitative undersøkelser. Deres

studier har blant annet vist at kunnskap hentet fra noen få også har gyldighet for større grupper (Kvale 2001: 59).

En vanlig kritikk av intervjustudier er at funnene ikke er generaliserbare ettersom den involverer for få personer. ”Et paradoksalt svar, hentet fra psykologiens historie, er at hvis målet med studien er å innhente generell kunnskap, skal man fokusere på noen få, intensive kasus-studier. Videre kan vi lese at statistiske gjennomsnittsberegninger bare er unnskyldninger for forskere som ikke arbeider hardt nok med å finne de spesifikke forsterkningsmekanismene som styrer adferden som undersøkes” (Kvale 2001:59). Ulike pionerstudier antyder at å velge å innhente kunnskap fra noen få intervjupersoner har vist seg å være generaliserbare overfor større grupper. I lys av dette har jeg valgt å bruke 3 informanter.

3.3 Etikk

Som forsker har et ansvar over mine informanter. De gir meg tilgang til sensitive opplysninger og mitt ansvar blir å oppbevare denne informasjonen konfidensielt. Før gruppeintervjuet startet snakket vi om de etiske problemene som kan oppstå i løpet av intervjuet. For lærerne var det viktig å blant annet ikke navngi noen elever. I min oppgave er det viktig at jeg tar hensyn til de tre etiske reglene for forskning på mennesker som Kvale beskriver; det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2001:66).

Et informert samtykke betyr at informanten deltar på frivillig basis og har rett til å trekke seg når som helst. Jeg som forsker har et ansvar om å informere informantene om mine overordnede mål og om eventuelle fordeler og ulemper det vil være for de å delta i prosjektet. Innsamling av data i min forskning er i form av gruppeintervjuer. Det kan derfor være vanskelig å oppfylle kravet om full informasjon når innsamling av data foregår i form av gruppeintervjuer. Her er det derfor viktig at jeg lytter til mine informanter og at vi sammen kommer til enighet når vi eventuelt går utover intervjuguiden. Spørsmålene som jeg stiller vil være avgjørende for de resultatene jeg

analyserer meg frem til. Den etiske tilnærmingen er ikke en enkelt del av intervjuundersøkelsen men foretas gjennom hele forskningsprosessen.

Konfidensialitet betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale 2001:68). Intervjupersonene er anonymisert og de har samtykket i at jeg kan bruke sitater og utsagn fra dem, men at de er anonymisert. Det er heller ikke navngitt personer under intervjuene, dette er med til at elever og lærere ikke kan identifiseres.

Kvale understreker at forskeren har ansvaret for å vurdere om undersøkelsen kan medføre skade for informanten. Samtidig har forskeren et vitenskapelig ansvar for at forskningen produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig (Kvale 2001: 69-70). I min forskning ville jeg undersøke hvordan lærere valgte å tilrettelegge undervisningen med hensyn til de grunnleggende ferdighetene. Jeg baserte mitt intervju på et gruppeintervju og det var ingen av informantene som ga uttrykk for at spørsmålene var vanskelige eller nærgående. Tilsynelatende svarte de ærlig og åpent på de spørsmålene jeg stilte.

3.4 Utvalg

Mine informanter bestod av 3 lærere som arbeider ved en barneskole. Mitt krav til skole og informanter var at skolen opererte med aldersblandede klasser og at informantene hadde arbeidet med L97. Skolen jeg tok kontakt med ligger i utkanten av Ås kommune og har ca 170 elever. Rektor var positiv til min oppgave da jeg ringte for å spørre om jeg kunne få lov til å bruke skolen som en observasjonsplass under arbeidet med min masteroppgave. Lærerne som har stillt seg frivillig til å bli med på mitt forskningsprosjekt har arbeidet som lærere i henholdsvis 2 1/2 , 5 og 7 år. Det betyr at de er forholdsvis ferske som lærere men har arbeidet med L97, noe som var en av mine forutsetninger ved valg av informanter.

I følge Kvale kan en slik gruppering relateres til generalisering i kvalitativ forskning. Schoefield har foreslått tre generaliseringsmål; det som er, kan være og det som kunne være. Hvor den første forsøker å komme fram til det typiske, den andre viser til det fremtidsrettede og den siste beskriver det idelle (Kvale 2001: 164). Midt utvalg representerer den første gruppen. Mitt mål er å se på samsvaret mellom læreres fortolkninger og beskrivelse av kunnskapsløftet samtidig som jeg rekonstruerer dette innenfor de teoretiske rammer som er gitt i kunnskapsløftet. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4 som omhandler kunnskapsløftet.

3.5 Intervju som metode

For meg er det naturlig å velge kvalitativ undersøkelse som en metodisk tilnærming til oppgaven fordi jeg ønsker en dybdeforståelse og ikke en breddeforståelse som kvantitative undersøkelser søker. Kvale ser på den kvalitative intervjuforskningen på følgende vis: ”et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform”. For kvantitative metoder er det standardmetoder, regler og retningslinjer for hvordan undersøkelsene skal gjennomføres selv om også kvantitative studier forutsetter fortolkninger i ulik grad. Situasjonen er annerledes når det gjelder kvalitative undersøkelser. Her er det få standardregler, det settes høye krav til intervjueren når det gjelder det faglige, mellommenneskelige relasjoner og ikke minst håndverket som Kvale beskriver i sin definisjon (Kvale 2001:27).

Forskningsintervjuet skal være basert på en faglig samtale mellom meg og lærere. Intervjuet vil bli lagt opp til et gruppebasert intervju og ikke individuelt.

Den hermeneutiske filosofen Gadamer (1957) beskriver en ekte samtale på grunnlag av Platons dialoger: ”En samtale er en prosess hvor to mennesker forsøker å forstå hverandre. Det som kjennetegner enhver samtale er derfor at deltakerne åpner seg for hverandre, godtar den andres synspunkter og forsøker å gå inn i den andre personen i en slik grad at han forstår, ikke den bestemte personen, men det han sier. Det som må forstås, er hvorvidt personens meninger er objektivt riktige eller ikke, slik at de

kommer til enighet om emnet” (Platon 1953:347). Formålet med samtalerne er de skal danne et grunnlag for ny forståelse og utvide min (som forsker) forståelse av læreres oppfatning av kunnskapsløftet og hvordan de integrerer de grunnleggende ferdighetene i undervisningen.

Dokumentmaterialet i oppgaven er intervjuutskrifter, innledningen og lærerplanen for samfunnsfag i kunnskapsløftet. Dokumentene er med til å gi meg en forståelse for hvordan mine informanter velger å tilrettelegge for undervisningen i faget. I mitt arbeid vil kompetansemålene som er gitt for denne aldersgruppen bli lagt til grunn for samtalen mellom meg og informantene. Problemstillingen som skal belyses handler om hvordan lærere arbeider med kompetansemålene for å nå de gitte mål. Oppgaven her er å forstå læreres målsetting og hvordan deres handlinger blir brukt som middel for å nå målet.

I de metodiske stadiene i undersøkelsen vil jeg støtte meg til Steinar Kvale. Han deler intervju undersøkelsen opp i syv metodestadier, fra den opprinnelige ideen til den endelige rapporten: tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (Kvale 2001:28). Intervjuet vil bli basert på et semistrukturert intervju som er basert på en intervjuguide. Dette er en liste over generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Grunnen til at jeg velger denne metoden er fordi jeg skal intervju 3 lærere som arbeider i et team og som har ansvaret for samfunnsfaget. Min oppgave er å forsøke å se helheten i lærernes forståelse i forhold til min og til teksten i lærerplanen.. Ved valg av denne metoden har jeg mulighet til å bevege meg fram og tilbake i intervjuguiden. Gjennom observasjonstiden har jeg hatt mulighet til å reflektere, dette kan jeg bruke når jeg fortolker mine dataer. Dette vil være et supplement for å få svar på eventuelle spørsmål eller å kunne se det fra en annen synsvinkel.

Selve intervjuene foretok vi på lærerværelset etter arbeidstid. Vi hadde en del møter i forkant for å bli kjent og for å opprette en tillit oss i mellom. Intervjuene startet i mai måned og foregikk over et par ganger. En del av min forskning er basert på intervju samt observasjoner. Jeg startet med observasjoner i begynnelsen av vårsemesteret og

jeg var på skolen hver fredag gjennom hele semesteret. Dette har gitt med en anledning til å bli kjent med mine informanter og jeg har også fått et innblikk i deres arbeidsdag. Jeg lagde en intervjuguide som vi fulgte fortløpende, hvis det var noen uklarheter stoppet jeg diktafonen og utdypet hva jeg mente. Min rolle under intervjuet var å lytte. Noen av spørsmålene i intervjuguiden opplevdes som overlappende fordi lærerne var gode til å utdype mange av spørsmålene. Dette var bare med til å bekrefte det de tidligere hadde svart.

3.6 Verifisering

For meg som forsker er det viktig at funnene er generaliserbare. Kvale hevder at verifisering av kunnskap, innenfor samfunnsvitenskap, diskuteres innenfor den ”hellige treenighet”; generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Kvale avviser ikke begrepene men rekonseptualiserer dem slik at de blir relevante for intervjuforskningen (Kvale 2001:160). I kvalitativ metode er generaliserbarhet et omdiskutert tema. Intervjumetoden har høstet kritikk på bakgrunn av positivistiske påstander om at få informanter gjør at resultatene ikke kan generaliseres, og at resultatene ikke er gyldige fordi de er basert på subjektive fortolkninger (Kvale 2001). Målet med min undersøkelse er ikke å finne en mening. Jeg har tatt utgangspunkt i mine informaners meninger i samtalen med meg som forsker. Med vekt på informantenes uttalelser og mine fortolkninger vil det ikke bare være en riktig tolkning, men flere. Dette har jeg forsøkt å gi leseren innsyn i ved å gjengi flere utdrag fra intervjumaterialet.

Validiteten sikres ved å la problemstilling og intervju spørsmål være forankret i teoren. Dette blir for mitt vedkommende kunnskapsløftet. Det samme gjelder for generaliserbarheten. Kunnskapsløftet og læreres tolkning av denne gjør meg i stand til å si noe generellt.

3.7 Analyse

Den vanskeligste delen av analysen er å strukturere intervjumaterialet for analyse. Etter å ha transkribert intervjuene, hadde jeg flere gjennomganger for å eliminere overflødig materiale. Jeg har fjernet gjentakelser og skillt mellom det som er vesentlig og uvesentlig. I følge Kvale vil nok dette gå innunder en meningsanalyse fordi det er en blanding av meningsfortetting og meningskategorisering. Meningsfortetting innebærer at lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening gjengis med færre ord. Meningskategorisering medfører at intervjuet kodes i kategorier. Utsagn som dukker opp gjennom intervjuet kan derfor knyttes til begrepskategorier og deretter organiseres for å se på sammenhenger og ulikheter i etterkant (Kvale 2001: 123-131).

Formålet med min studie var å undersøke hvordan lærere kan arbeide for å realisere lærelan intensjoner for mellomtrinnet. Den første delen av intervjuet tar for seg hvordan gjennomføringen av kunnskapsløftet har forløpt. Her er jeg opptatt av om det har skjedd endringer i måter å tenke undervisning og læring på. Kunnskapsløftet gir skolen en større frihet når det gjelder metodevalg men samtidig legger den føringer innenfor opplæringen fordi den tar med seg de fem grunnprinsipper som skal integreres i alle kompetansemålene. Noen av hovedspørsmålene er derfor knyttet til prinsippet om fritt metodevalg og hvordan dette eventuelt virker inn på måten å tenke undervisning og læring på. Mange av spørsmålene går direkte på hvordan lærerne forstår og tolker de grunnleggende ferdigheter.

Datamaterialet i min forskning har gitt meg en indikasjon på hvordan lærere velger å legge opp undervisningen i faget. Formålet med forskningsintervjuer er å få tilgang til intervjupersonenes livsverden. Det er i følge Kvale et ”kontinuum mellom beskrivelse og tolkning (Kvale 2001: 121). Informantene svarte relevant på spørsmålene jeg stilte og ga uttrykk for at de forsto spørsmålene som jeg stilte. Gruppeintervju kan frembringe spontane og følelsesladede uttalelser om temaet som blir diskutert. Jeg følte at jeg hadde et godt grep om intervjuemnet og at vi hadde en informativ samtale.

Informantene snakket ikke i munn på hverandre, det var derfor enkelt å foreta en systematisk analyse av de ulike stemmene.

Analysearbeidet har vist meg hvordan lærere velger å bruke kunnskapsløftet for å realisere læreplan intensjonene. Den første delen tar for seg kunnskapsløftet og hvordan prinsippet om fritt metodevalg påvirker måter å tenke undervisning og læring på. går på kunnskapsløftet. Den andre delen handler om de grunnleggende ferdigheter og hvordan mine informanter velger å integrere disse inn i undervisningen.

4. Kunnskapsløftet

Den første delen av analysen tar for seg kunnskapsløftet og hvordan gjennomføringen av denne har foregått. Informantene har gitt meg et innblikk i hvordan gjennomføringen har forløpt og hvordan den har vært med til å endre måter å tenke undervisning og læring på. Kunnskapsløftet ble innført i den norske skole høsten 2006. Reformen er innført i grunnskolen og videre opplæring. Målet for kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Den nye reformen gir blant annet lærere og skolen en større frihet til å velge arbeidsmåter i de enkelte fag.

Skolen som institusjon må forholde seg til lærerplaner som er besluttet på politisk nivå. Skolen er kontinuerlig utsatt for endringer og det politiske nivået vil til enhver tid bestemme hvilke rammer og hvilken ideologi som den enkelte skole må innordne seg etter (Shor 1992). K06 gir tillit til den enkelte lærer og skoleleder til hvordan god læring skapes og gjennomføres. Lærere blir her gitt et større spillerom innenfor rammene av forpliktende kompetansemål. Den gir også lærere en større mulighet til å bruke lokalbasert undervisning, noe som er viktig for den generelle læringen og intellektuelle utviklingen for den enkelte eleven og elevgruppa (Engelsen 2006: 15-27).

Lærerne ved denne skolen startet med innføringen av kunnskapsløftet allerede i 2005. De startet med aldersblandede klasser for å utnytte lærerressursene på en bedre måte. Endringen har ikke nødvendigvis gjort at de har endret måten å tenke undervisning på.

”...fra L97 til kunnskapsløftet ser jeg ikke at jeg jobber veldig forskjellig. Det er de samme temaer vi har og vi jobber på samme måte og varierer prosjektene (Siri)”.

”... Det som er forskjellig er at nå går det ikke fra trinn til trinn, men flere trinn av gangen. Man bruker et større spekter og det har blitt viktigere å ta inn andre fag i

prosjektene. Dette gjør også at man bruker mer tid når man arbeider med temaer, fordi man hele tiden fletter inn andre fag (Karianne)."

"...den største endringen i forhold til L97 har vært tilpasset opplæring, med mer fokus på nivå og differensiering. Vi har større fokus på differensiering av lekser, arbeidsplaner og oppgaver. En stor endring er at vi jobber aldersblandet. Fordelen her er at vi får utnyttet lærerressursene. Vi har en enorm nivåspredning i klassen, fra den svakeste 6 klassing til den sterkeste 7 klassing, noe som er en kjempeutfordring, men det er helt klart en fordel at vi er tre lærere (Hilde)".

Kunnskapsløftet er en kortfattet lærerplan sammenlignet med L97. Denne hadde flere detaljerte og obligatoriske hovedmomenter. Den nye planen viderefører på mange måter vår lærertradisjon fordi den generelle delen og verdiformuleringene er videreført fra L97. Den nye lærerplanen gir lærere en større valgfrihet når det gjelder valg og prioritering av emner og arbeidsmåter. K06 har ikke videreført kravet som var i L97 om en fast prosentandel tema og prosjektarbeid. Det overlates derfor til læreren å vurdere hvilken metode og undervisningsform som gir best læringsutbytte. I følge Koritzinsky representerer K06

"på mange måter en faglig og pedagogisk kontinuitet med vekt på den aktive elev som skal skaffe seg kunnskaper, trene opp ferdigheter og utvikle reflekterte og begrunnede holdninger til samfunnsspørsmål" Koritzinsky 2006:55)

Selv om K06 ikke gir føringer for arbeidsmåter ligger det anvisninger i den nye planen med hensyn til hvordan den aktive elev skal skaffe seg kunnskaper, trene opp ferdigheter og utvikle reflekterte og begrunnede holdninger til samfunnsspørsmål. Læringsmålene må sees i sammenheng med de 5 grunnleggende ferdigheter som preger fagplanens kompetansemål. Forskjellen mellom L97 og K06 ligger nettopp her. K06 har et tydeligere individ perspektiv enn L97 som fokuserte mer på felles referanserammer og kollektivet. De grunnleggende ferdighetene må, i følge planen, forstås som integrert i kompetansemålene. Læreren skal derfor tilrettelegge for blant annet regning i samfunnsfag, men det skal skje på fagets egne premisser (K06 2006).

Etter innføringen av kunnskapsløftet har lærerne som jeg intervjuet lagt opp til flere individuelle oppgaver enn de har gjort tidligere. Grunnen til dette er at de arbeider med aldersblandet klasse og nivåspredningen er stor fra den svakeste til den sterkeste.

Angående samfunnsfaget så svarte en av lærerne:

.... ”Når vi snakker om samfunnsfaget så er det dette faget hvor det har minst å si. Her er det enklest at alle får jobbe med det samme. Her kan vi tilrettelegge individuelt når elevene arbeider. De grunnleggende ferdighetene ligger jo i kompetansemålene (Hilde).”

Når elevene starter med å lære faget er det først og fremst det nære og konkrete som skal læres. Dette danner grunnlaget i den videre opplæringen for å kunne forholde seg til det fjerne og mer abstrakte. ”Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk” (K06 2006:10). Læringssynet tar utgangspunkt i at læring ikke utelukkende handler om å konstruere ny kunnskap. I like stor grad handler det om å rekonstruere tidligere kunnskap i forhold til ny. Kunnskapen knyttes til det eleven allerede har lært. Læring skjer derved ved at det nye forstås med utgangspunkt i det som allerede er kjent. Begreper som eleven er fortrolig med setter rammen for forståelsen (Koritzinsky 2006).

Ved å systematisere faget innenfor et læringsfellesskap integreres individuelle og sosiale læringsaktiviteter og man tar hensyn til variasjon i undervisningen.

Læringsfellesskapet danner rammen om elevenes undersøkende, reflekterende og drøftende læringspraksis. Her integreres sosiale og individuelle læringsaktiviteter. Strategier for lesing, skriving og muntlige aktiviteter skal legges til rette innenfor denne rammen. Individuell og sosial bearbeiding av kunnskap og et fokus på begrepers beskrivende og analytiske innhold, er gjennomgående for all læringsaktivitet (Solhaug 2006:241).

Et læringsmiljø som stimulerer eleven i sin personlige utvikling og som bidrar til at de utvikler sin sosiale og kulturelle kompetanse oppøver også elevens demokratiforståelse. Læring er mer enn tilegnelse av kunnskap. Eleven skal også lære gode framgangsmåter som de skal bruke i deres framtidige liv som medborgere i det samfunnet de er en del av. Læring handler nettopp om å utvikle seg på alle nivåer. I stortingsmelding 30 kan vi lese følgende: ” En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte skal møtes på egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner” (St. meld.nr 30. 2003-2004:12).

Informantene som jeg brukte i mitt studie ga uttrykk for å bruke en strategisk tilnærming i undervisningen, men ved sluttvurderingen var de alle enige i at elevene hadde fått for lite ut av prosjektet. PISA undersøkelsen fra 2000 viser oss også at norske elever i liten grad mestrer det å lære, idet de skårer svært lavt på læringsstrategier – som er metoder elever bruker for å tilegne seg stoffet (St. meld.nr 30. 2003-2004:14).

Selv om lærerplaner og lærebøker legger føringer for undervisningen, er det å studere verden utenfor skolen og samle ny kunnskap en viktig del av læringen. Det er læreren sin oppgave å vise hvordan kunnskapen de lærer i skolen kan forenes med samfunnet utenfor. I et læringsfellesskap vektlegger man at elevene tar del i alle sider ved sin egen læring og at de bevisst bruker og utvikler læringsstrategier for å fremme egenlæring (Solhaug 2006: 227).

4.1 Fritt Metodevalg

Læring er en aktiv prosess som er med på å utvikle den enkelte elev. For at lærere skal kunne bidra i denne prosessen er det viktig å benytte seg av ulike læringsmåter.

Den generelle delen av kunnskapsløftet har klare og overordnede mål for undervisningen. Dette er med til at lærerens arbeid, på den ene siden, blir regulert av

myndighetene, på den andre siden er lærerens forståelse og tolkning av lærerplanen sentral, dette er med til å legge rammen omkring undervisningen. Kunnskapsløftet har åpnet opp for at skole og lærere har fått muligheten til å være fleksible i valg av metoder og tidsbruk. Større grad av frihet i metodevalg kan også være med til å gi elevene frihet til å utforske som i neste omgang kan føre til økt lærerlyst og nysgjerrighet for faget jf. Læringsplakaten.

Dette avsnittet handler om hvordan prinsippet om fritt metodevalg virker inn på måten å tenke undervisning og læring på.

Her svarte lærerne følgende:

... ”vi har mange flere metoder vi kan variere mellom. Elevene finner den metode de lærer best av og vi finner metoder som vi synes fungerer best. Denne variasjonen fungerer motiverende for eleven. Det er jo ikke sånn at i denne oppgaven skal du bruke digitale verktøy og i denne skal du bruke bøker, det er variasjonen som er viktig (Hilde.)”

... ”Vi har blitt mer bevisst, vi legger opp undervisningen på ulike måter. Vi bruker ikke læreboka fra perm til perm lenger, men om det har med kunnskapsløftet å gjøre eller om det er at andre ting har blitt mer tilgjengelig, sånn som internett, så tror jeg heller det er det. Tror ikke det har så mye med kunnskapsløftet å gjøre, har aldri følt at jeg ikke kunne gjøre det jeg ville selv om det var L97 (Karianne)”.

... ”Tror man har vært litt mer bevisst ved bestilling av bøker at man bestiller flere ulike bøker. I hvertfall gjorde man det i starten. Med en gang kunnskapsløftet kom ut ble det veldig viktig at man skulle ha ulike bøker å bla igjennom. Tror man har gått litt tilbake på det nå og at det er litt enklere å bruke et verk. Det er jo også det at når bøkene endelig har kommet og de er tilpasset det nye kunnskapsløftet, for det har vi ikke hatt før, så blir det til at man bruker en lærebok (Siri)”.

... ”I samfunnsfag har vi ikke fått de nye bøkene derfor henter vi informasjon fra litt forskjellige steder. Vi har også noen utfordringer fordi vi arbeider med en

aldersblandet base. Vi pløyer gjennom mange bøker for å finne temaer som passer, men sånn arbeidet vi også med L97 (Karianne)''.

Selv om lærerplaner og lærebøker legger føringer for undervisningen, er det å studere verden utenfor skolen og samle ny kunnskap en viktig del av læringen. Det er læreren sin oppgave å vise hvordan kunnskapen de lærer i skolen kan forenes med samfunnet utenfor. Solhaug tar opp i sin artikkel at faget har en didaktisk utfordring fordi det er fem universitetsfag som kvalifiserer til å undervise i faget.

Lærerne som jeg intervjuet hadde alle ulike bakgrunn noe som lett kunne ført til diskusjoner og ulike valg blant lærerne. Det som er viktig med hensyn til strategisk læring er at man tar utgangspunkt i målene som er festet i kunnskapsløftet og hvordan man vektlegger de ulike målsettingene. Oppgaven som elevene arbeidet med hadde tydelige mål som var hentet fra kunnskapsløftet. Spørsmålene var også laget ut i fra kompetansemålene som er listet i kunnskapsløftet. Selv om K06 ikke gir føringer for arbeidsmåter ligger det anvisninger til hvordan den aktive elev skal skaffe seg kunnskaper, trene opp ferdigheter og utvikle reflekterte og begrunnede holdninger til samfunnsspørsmål. Læringsmålene må sees i sammenheng med de 5 grunnleggende ferdigheter som preger fagplanens kompetansemål.

Forskjellen mellom L97 og K06 ligger nettopp her. K06 har et tydeligere individ perspektiv enn L97 som fokuserte mer på felles referanserammer og kollektivet. De grunnleggende ferdighetene må, i følge planen, forstås som integrert i kompetansemålene. Læreren skal derfor tilrettelegge for blant annet regning i samfunnsfag, men det skal skje på fagets egne premisser (K06 2006).

Oppgaven som elevene arbeidet med var lagt opp individuelt og målene var like for alle elevene. Noen elever fikk andre tilnærmingmåter enn de andre, dette gikk på avskrift, antall bilder og lignende. Dette for å tilpasse arbeidet til den enkelte elev. Lærerne var kontaktlærere for elevene i basen og hadde ansvaret for et antall elever. De kunne derfor gå inn å veilede sine elever og tilpasse oppgaven til den enkelte uten å forandre på målene. Målet har hele tiden vært at alle elever skulle arbeide med den

samme oppgaven. Men her som mange andre steder var det stor forskjell på nivået i klassen. For at den svakeste og den flinkeste eleven skulle bli utfordret på sine områder var det viktig for lærerne å kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte elev uten at målene for temaet ble forandret.

I etterkant av prosjektet har jeg lest mange av oppgavene og hatt samtaler med lærerne for å høre deres vurdering av prosjektarbeidet. Elevene har også levert inn et vurderingsskjema over eget arbeid. Her svarer de fleste at de skulle vært flinkere til å bruke bøker og at de kunne ha brukt tiden bedre. Lærernes erfaring er at de har satt av for mye tid til å arbeide med prosjektet og at elevene ikke er selvstendige nok til å arbeide på egenhånd over en så lang periode. Når 42 elever skal arbeide med 42 forskjellige land krever det at lærerne har litteratur som elevene kan benytte. Jeg opplevde under min observasjon at elevene ble overlatt til en datamaskin hvor de skulle hente informasjon. Dette har resultert i mye klipp og lim og mange av de oppgavene jeg har sett på er direkte klippet fra nettet.

En av oppgavene dagens lærere har er at undervisningen skal bidra til at elevene lærer ulike måter å tilegne seg kunnskap på. Innenfor det kognitive perspektivet på læring har man muligheten til å beskrive sider ved elevens tenkning og kunnskap. Piaget sine teorier er med på å belyse noen av de læringsprossesser som foregår i klasserommet. Han mente at eleven tilførte seg kunnskap gjennom egne erfaringer og at eleven sannsynligvis lærte best når vanskelighetsgraden i lærerstoffet var tilpasset elevens forståelse (Imsen 1998: 49). Piaget har blitt kritisert fordi han overså den mellommenneskelige kommunikasjonen i læringsrommet. Kritikken mot kognitivistene har også vært at man bare har sett på hva som foregår inne i hodet på den enkelte elev. Det sosiale perspektivet på læring ble bare viktig når det støttet den enkeltes elev læring. Det har skjedd en nedtoning de siste årene hvor kognitivistene har flyttet fokus fra individet til læringsfellesskapet.

”Et mellomstandpunkt i striden mellom det kognitive og det sosiale perspektivet ville være å betrakte Læring som noe som skjer inne i hodet, men også utenfor. Læring kunne dermed defineres som at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på

ulike områder og øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre” (Bråten 2002:12)

Dette ivaretar både den kognitive og det sosiale perspektivet på læring. I samfunnsfaget er både den kognitive og den sosiale siden ved kunnskapsutvikling avgjørende for at eleven skal få en forståelse av forhold som er forbundet med sosiale relasjoner som blant annet tillit, mening, makt, likeverd, sosiale roller.

For å tilrettelegge for en god undervisning i faget er det derfor viktig at læreren differensierer undervisningen ved å bruke flere læringsmåter. Solhaug viser oss i sin artikkel viktigheten av å ha en felles læringsplattform hvor undervisningen nettopp er lagt opp med et differensiert perspektiv. Undervisningen bygges opp omkring et tema hvor elevene og gruppene får til oppgave å belyse ulike deler som kunnskapsmessig er komplementære. Den første delen av undervisningen er lagt opp til et foredrag fra lærer, deretter arbeider eleven individuelt med den kunnskapen som har blitt formidlet. Elevene har ansvar for hver sin del av fellesskapets kunnskap om det temaet de arbeider med. Her er begrepsforståelse og faktakunnskaper en viktig del av undervisningen. Kunnskapen blir deretter bearbeidet i grupper hvor en elev (lærer) har ledelsen. Når gruppene er ferdig med arbeidet presenterer de arbeidet for de andre gruppene. Elevene har her et ansvar for å bidra til andre grupper om den kunnskapen og de erfaringer de er kommet frem til. På denne måten arbeider elevene selvstendig, sammen i grupper og de presenterer sitt arbeid for de andre gruppene. Når rytmen i undervisningen er innarbeidet hos eleven er dette med til at læringen blir mer effektiv. Eleven vet hva som skal foregå i timene og at responsen fra lærer blir å arbeide videre i grupper eller med et prosjekt. Oppfølging fra lærer blir å teste elevene i de målene som var utgangspunktet for undervisningen (Solhaug 2006).

Erfaringen som lærerne, ved skolen jeg observerte, har gjort seg i etterkant av prosjektet er at elevene ikke har tatt til seg ny kunnskap i den grad de håpet. Resultatet viser at elevene har hatt for lang tid og ikke vært i stand til å strukturere tiden som var satt av til prosjektet. En av de svake elevene har klart å skrive to selvstendige setninger om Kina. Resten av teksten er klippet fra nettet. Dette viser at

tiden har vært for dårlig brukt og at prosjektet burde vært lagt opp på en mer strukturert måte. Noe av det de ville ha gjort annerledes var å fordele spørsmålene til hver undervisning. Oppgavene burde også vært nivåinndelt, noen av spørsmålene var for vanskelig for de svake elevene. Kravene til bruk av data og bruk av kilder skulle også ha vært bedre.

En felles læringsplattform og strategisk oppbygging av faget setter faget i et system som er med til å forhindre rot og tilfeldigheter. Samfunnsfaget er et muntlig fag som krever at eleven er aktiv og tar initiativ. Faget utfordrer også eleven i de grunnleggende ferdighetene fordi det er komplekst og sammensatt. Under samtalen med lærerne var avskrift og kildehenvisninger et tema. Jeg spurte derfor om hva som kunne vært gjort annerledes for å slippe dette, hvor lærerne svarer følgende:

... ” det er noe vi sliter med hele veien. Vi prøver å jobbe med det og gi oppgaver hvor de ikke har lov til å skrive av. De skal bruke egne ord, men informasjonen er så lett tilgjengelig. Dette gjør at både den svake og sterke skriver av – det er for enkelt (Hilde)”.

Videre spurte jeg om det er bevisst fra lærerens side at eleven ikke skal bruke kildehenvisninger?

... ”det har elevene ikke lært noe om. De har hatt om kilder og det å være kritisk til kildene. Vi har ikke tenkt på det når vi lagde oppgaven (Siri)”.

Lærerne opplevde at fem uker med individuell oppgave er for lang tid for den enkelte elev. Den sterke eleven klarte å disponere tiden og brukte derfor de 5 ukene på en effektiv måte, men den middels eleven hadde problemer med å strukturere tiden over 5 uker. Den svake og middelseleven var faktisk ferdig med oppgaven etter de 2 første ukene. Lærerne hadde vurdert i planleggingen å gi elevene et tema for hver uke som de skulle arbeide med, men for å kunne tilpasse oppgaven til den enkelte valgte de å gi alt på engang. Dette viste seg i ettertid at eleven ikke hadde tatt til seg ny kunnskap i den grad som var ønskelig.

5. Kultur for læring og utvikling

Hvordan skal skolen legge til rette for å kunne tilpasse seg ett mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn?. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (St. meld.nr 30. 2003-2004:24).

Ved evaluering av L97 ble det foretatt en spørreundersøkelse blant lærere. Undersøkelsen viser blant annet at det er sammenheng mellom lederkvalitet og hvilken timeplantype skolen har. Tradisjonell, fagdelt timeplan er vanligst der hvor ledelsen er svakest, mens den mindre vanlige åpne timeplantypen viser en klar sammenheng med god skoleledelse. Det som undersøkelsen overraskende viser er at det bare var 16% av lærerne som benyttet fleksible timeplaner, noe som er mest vanlig å benytte seg av når tema- og prosjektarbeid er en obligatorisk del av undervisningen. Samtidig viser undersøkelsen at de skoler med best ledelse benytter seg i større grad av fleksible timeplaner enn skoler med lavere ledergruppe (Imsen 1998: 15).

Nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon er knyttet til læringen som skjer i det daglige arbeidet. Kunnskapsløftet gir skolen en lokal frihet til å fastsette en del av fag- og timefordelingen. Det gis tillit til at den enkelte lærer og skoleleder selv vet hvordan god læring kan skapes og gjennomføres innenfor de mål som er satt. Dette krever et godt og fleksibelt samarbeid mellom lærere og skoleleder (St. meld.nr 30. 2003-2004:25).

I Artikkelen ”kan du veilede meg lærer” tar de opp spørsmålet om det er nødvendig med en endring i lærerrollen. De viser til erfaringer gjort ved en skole hvor lærerne

har endret rolle fra underviser til veileder. Her har fokuset vært å lære elevene gode læringsstrategier og ulike arbeidsmåter. I denne sammenheng blir lærer en viktig samarbeidspartner i den nye læringssituasjonen. Arbeidsformen krever at lærer i tillegg til å ha fokus på kunnskapsoverføring må han/hun også bygge og utvikle gode relasjoner til den enkelte elev med sikte på elevens kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling.

I det læringsfellesskapet jeg har omhandlet integreres sosiale og individuelle læringsaktiviteter og elever tar medansvar for medelevers læring. Innenfor denne ramme igjen har lærer mulighet til å tilpasse strategier for lesing, skriving og muntlige aktiviteter. Det som er gjennomgående for all læringsaktivitet er å ha fokus på begrepens beskrivende og analytiske innhold i kombinasjon med individuell og sosial bearbeiding av kunnskap (Solhaug 2006: 241).

Prosjektarbeid/temabasert undervisning er en krevende arbeidsform, men jeg vil likevel påstå at ved å tilpasse læringsformene er vi med til å øke elevens lyst til å lære og dermed øker vi også læringsgevinsten. I følge Lars Helle vil elevens motivasjon og ansvar for egen læring øke når de oppfatter seg selv som subjekter i læringsprosessen (Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5-6/2003: 250-261). .

Adferdssenteret i stavanger kan dokumentere at nærmere 80% av elevene opplevde skolearbeidet mer meningsfylt og interessant når de fikk lære gjennom prosjektarbeid og andre mer elevstyrt undervisningsformer (Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5-6/2003: 250-261).

5.1 Drøfting

Lærerne jeg observerte varierte sine arbeidsmåter ut i fra hva som var hensiktsmessig for å nå opplæringsmålene og elevene valgte metoder ut i fra oppgaven de arbeidet med. Dette medførte likevel ikke til et tilfredsstillende sluttresultat. Dette skyldes blant annet at variasjonen under arbeidet ble for tilfeldig.

Prosjektarbeid/temaundervisning er en metode hvor elevene får trening i ulike arbeidsmåter, men det krever også at vi har et system av bevisste aktiviteter.

Rammebetingelser, elevforutsetninger og faginnhold er med på å bestemme hvilke metoder som egner seg best for nå opplæringsmålene. Det finnes ikke bare en metode som kan bli brukt i enhver opplæringssituasjon for å nå ethvert opplæringsmål. Valg av metoder bør skje i sammenheng med refleksjoner over mål.

Når man arbeider med prosjek/temabasert undervisning får lærere ofte en utradisjonell rolle. Samtidig med at de skal være deltakere sammen med elevene har de også et ansvar for prosjektets utvikling og resultatet. Læring er en prosess i hver enkelt elev, dette innebærer også at man ikke skal gi eleven mer medansvar enn de er i stand til å ta. Elevene jeg observerte var ikke i stand til å disponere sin egen tid, noe som førte til store forskjeller på det endelige resultatet.

Forutsetningen for å lykkes innebærer at skolen i større grad må legge vekt på ulike elevers likeverd. Å kunne uttrykke seg i samfunnsfag betyr nettopp at du mestrer å reflektere, sammenligne, argumentere og drøfte rundt det temaet som det har vært arbeidet med. Vi lever i en globalisert verden og meningsforskjellene er store.

Refleksjonen skapes også nettopp her, gjennom det konkrete møte med andre elever som har en annen erfaringsbakgrunn enn seg selv. Dette utfordrer oss som lærere og den enkelte elev når undervisningen berører spørsmål som blant annet menneskerettigheter, demokrati og livssyn. Det er ikke sikkert at spørsmålene som stilles og svarene som presenteres er de eneste riktige eller bygger på et godt nok grunnlag av kunnskaper om andre samfunnsforhold. Ofte blir raske konklusjoner trukket basert på en forståelse av de andre som er hentet ut fra eget perspektiv uten å ta hensyn til de forutsetninger som andre mennesker har for sine handlinger og reaksjoner.

Mange argumenter har vært framført for prosjektarbeidsformen. Dens talsmenn har ment at den gir en mer virkelighetsnær og samfunnsrelevant opplæring enn den vi får når vi tar utgangspunkt i tradisjonelle disipliner og fag. Den gir en mer helhetspreget

læring og den tilfredsstillende vesentlige behov i dagens og morgendagens samfunn. Metoden er med til å utvikle elevens helhetskompetanse som er viktig for samfunnet.

Ut i fra de observasjoner jeg har foretatt meg kan det virke som at metoden preges av usikkerhet. Det stilles andre krav til både lærer og elev når man arbeider temabasert. Som lærer får du en rolle som deltaker sammen med eleven, samtidig med at du også ansvaret for utviklingen og resultatet av prosjektet.

En annen faktor kan være følelsen av utrygghet. For mange lærere kan det være en påkjenning å forlate den daglige og trygge undervisningsformen. Jeg opplevde at lærerne som jeg observerte ikke satt læring i system. Timene som ble brukt til prosjektet fikk et tilfeldig fokus. Kjernen i strategisk læring ligger nettopp her. Ved å ha et system av bevisste aktiviteter unngår vi en variasjon som blir tilfeldig.

De vanligste anklagene mot prosjektarbeid er at elevene ikke får ønsket struktur rundt fagstoffet, at metoden ikke egner seg til innlæring, og at metoden ikke egner seg til innlæring av detaljkunnskap. Prosjektarbeid mangler den styring som tavleundervisning har, og av den grunn vil elevene få problemer med å finne strukturen i stoffet. Det vil si at ved fagområder, der eleven ennå ikke har en solid grunnmur, vil prosjektarbeid ikke kunne anbefales. Selv i arbeidet mot mer generalisert kunnskap vil det i startperioden av en innlæringsprosess være nødvendig med en viss grad av detaljkunnskap.

Prosjektarbeid er i hele sin form en tidkrevende metode. Tradisjonell klasseromsundervisning er enklere å strukturere, og læreren tar selv kontroll over tidsbruken. Timer som er mistet kan "kjøres inn", og læreren vet at de "viktigste" områder i pensum er gjennomgått.

Metoder og arbeidsformer i undervisningen er viktig, ikke minst at de er varierte, men metoden behøver ikke å være et mål i seg selv. Ingen metode kan forsvares hvis den ikke fremmer læring, både faglig og sosial læring.

Med Reform 97 var det et krav at minst 30 prosent av undervisningstiden på mellomtrinnet skulle brukes til prosjektarbeid. Erfaringen som en av mine informanter

hadde gjort seg etter å ha arbeidet med Reform 97 var at mange av elevene på mellomtrinnet ikke var modne for å lage seg menigsfylte problemstillinger, og at de som regel ikke var i stand til å finne frem til relevant kunnskap uten tett oppfølging fra en lærer.

Med stor variasjon i evner og utviklingsnivå ble det ofte liten tid til faglig veiledning. Resultatet av prosjektarbeidet som jeg observerte viste også at mange prosjektarbeid var tilfeldig, uvesentlig og løsrevet kunnskap uten den dype forståelsen av sammenhenger og årsaker, noe som jo er stikk i strid med intensjonen av prosjektarbeid

Prosjektarbeidsformen har også sine fallgruber og det er derfor viktig at lærerens nærvær er tilstede under hele arbeidsprosessen. Det er lærerens oppgave å være den pedagogiske lederen og den faglige autoriteten. Problemene oppstår når nærværet av en lærer blir for lite, arbeidsformen krever en tilstedeværelse gjennom hele prosessen.

Prosjektarbeid har muligheter og kvaliteter som er spesielle for metoden. Det være seg å øve eleven i samarbeid eller å mestre de krav et informasjonssamfunn stiller til sine borgere. I målsetningen med å utvikle det "hele mennesket" vil prosjektarbeid ha en sentral posisjon som undervisningsmetode. Ikke minst har prosjektarbeid sin styrke i at den får deltakerne til å kombinere sin tenkning over et bredt område. Metoden krever kreativitet og analytisk evne, og den fordrer at eleven tenker helhetlig. Men det er viktig at prosjektarbeid ikke benyttes ukritisk. Metoden kan på visse områder, med rett, kritiseres. Blant annet at elever ikke får tak i de enkelte fags strukturer eller at eleven ikke fanger opp fagets egenart (Engelsen 2006: 220-229).

Prosjektarbeid må benyttes med varsomhet. Lærere må bevisstgjøres hva metoden faktisk innebærer. Opplæring og veiledning av pedagogisk personell er en forutsetning for vellykket prosjektarbeid. Videre må alle impliserte forstå at prosjektarbeid ikke uten videre "virker" slik som forutsatt. Elevene må øves i metoden. Samfunnsfaget er et muntlig fag som krever at eleven er aktiv og tar

initiativ. Faget utfordrer også eleven i de grunnleggende ferdighetene fordi det er komplekst og sammensatt.

5.2 Avslutning

Problemstilling for oppgaven var: Hvordan kan lærere arbeide for å realisere læreplan intensjonen for mellomtrinnet?

Dette berører flere problemfelt. Det norske skolesystemet har gjennom tidene vært utsatt for mange endringer. Dette gjelder også for samfunnet vi lever i. Tradisjonelt har lærerrollen blitt betraktet som en formidlerrolle hvor eleven har vært passive i læringssituasjonen. I Kunnskapsløftet 06 står det at læring og undervisning ikke er det samme. Undervisning er noe som blir utført av en annen og god undervisning setter læring i gang, men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Vellykket læring krever en dobbelt motivering; både hos eleven og læreren (K06 2006:10).

Den samfunnssituasjonen vi har i dag skaper et enda større behov for individuell refleksjon omkring de variasjoner vi har i de ulike livsformer. Dette vil også den enkelte elev oppleve i deres møte med skolen. Dagens skole er vel den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Dette innebærer utfordringer og andre muligheter for den enkelte elev og lærer. Her møtes klassekamerater, foreldre og lærere med ulik bakgrunn og kultur. Det kreves mer av elevene å forholde seg til og håndtere ulikhetene, men det store mangfoldet i dagens elevgrupper er også en viktig ressurs i læringsmiljøet.

Ved hjelp av Solhaug sin artikkel har jeg prøvd å vise hvordan en strategisk læring i faget er med til å sette læring av faget i et system. Læreren må gjøre begreper og teorier tilgjengelig for elevene. Videre må de organisere læringsaktiviteter som fremmer konstruksjon av den intenderte meningen. Læreren må skape en undervisning som gjør det klart for elevene å konstruere forståelse. Elevene blir i stand til å bygge opp sin kunnskap og ferdigheter som kan overføres til andre fag samtidig med at de også får et forhold til egne og andres holdninger. Det er derfor

viktig at undervisningen er lagt til rette slik at den enkelte elev selv er med på å utvikle egne ferdigheter og kunnskap.

Datamaterialet i analysen belyser hvordan et lærerteam velger å legge til rette for undervisning i samfunnsfag. Materialet har jeg brukt i fremstillingen av det læringsfellesskapet Solhaug beskriver. Et læringsfellesskap hvor man integrerer sosiale og individuelle læringsaktiviteter. Her har lærere mulighet til å tilpasse strategier for lesing, skriving og muntlige aktiviteter samtidig som dette er en metode hvor lærere har mulighet til å nå målene for faget.

Kildeliste

- Brown, Ann L. & Campione (1996): *Innovations in Learning*. University of California at Berkley
- Bråten, Ivar (2002) "Ulike perspektiver på læring" i Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Cappelen akademisk forlag
- Ekeberg Torill og Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Engelsen, Britt (2006) Kan læring planlegges? Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Giddens Anthony (1984): *The Constitution of Society*. University of California Press, Berkley
- Imsen, G. (1998) Elevens Verden Innføring i pedagogisk psykologi (Oslo,universitetsforlaget).
- Johannessen, A., Kristoffersen, L. & Tufte, P. A. (2005): *Forskningsmetode for økonomisk- administrative fag (2. utg.)*. Oslo: Abstrakt.
- Koritzinsky, Theo (2006): Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring Oslo: Universitetsforlaget AS
- Kunnskapsløftet (2006): Lundeby & Co bokbinderi AS
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Platon (1953): *Drikkegildet i Athen (Symposion)*. Oslo: Dreyer
- Shor, Ira (1992): "Ch.1: Education is politics: An agenda for Empowerment" i Empowering Education. Critical Teaching for Social Changes. University of Chicago Press

Solhaug, Trond (2006): "Strategisk læring i samfunnfag" i Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis (Red) Turmo, A.& Elstad, E: Universitetsforlaget

Weinstein, Claire Ellen et al. (2006): "Læringstrategier og selvregulert læring" i Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis (Red) Turmo, A.& Elstad, E: Universitetsforlaget

Woolfolk, Anita (2004): "*Kap.4: Behavioristiske læringsmetoder*" I Pedagogisk psykologi. Tapir akademisk forlag

www.buf.no

Norsk Pedagogisk Tidsskrift (5-6/2003)

St.meld. nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet

Intervjuguide

Eva Parelius

Masteroppgave i Samfunnsdidaktikk våren 2009

- 1) Hvordan har gjennomføringen av kunnskapsløftet foregått?
- 2) Har det skjedd endringer i måten skolen arbeider på?
- 3) Hvilke endringer har skjedd?
- 4) I hvilken grad bidrar kunnskapsløftet til å endre den måte å tenke undervisning og læring på?
- 5) I hvilken grad virker prinsippet om fritt metodevalg inn på den måte å tenke undervisning og læring på?
- 6) I hvilken grad legger du til rette for at elevene kan utvikle de nødvendige ferdigheter for å håndtere mer åpne tilnærmingmåter i læringsarbeidet?
- 7) Hvordan følger du opp slikt arbeid?
- 8) I hvilken grad gir de lærermidler som benyttes oppmerksomhet og støtte til utvikling av grunnleggende ferdigheter?
- 9) Hvordan bryter du ned målene for grunnleggende ferdigheter?
- 10) Hvordan forstår og fortolker du utviklingen av grunnleggende ferdigheter innenfor samfunnsfaget?
- 11) Hvordan planlegger du for utvikling av grunnleggende ferdigheter, og hvordan følger du opp og vurderer elevenes utvikling av grunnleggende ferdigheter?

